

**UNIVERSIDADE DE LISBOA**  
**FACULDADE DE PSICOLOGIA**



**PROGRAMA EDUCACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA  
CARREIRA PARA ALUNOS CEF E PCA.  
UM ESTUDO EXPLORATÓRIO**

**Cristina Paula Lopes Barreira**

**MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA  
(SECÇÃO DE PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO E DA ORIENTAÇÃO)**

**2011**

**UNIVERSIDADE DE LISBOA**  
**FACULDADE DE PSICOLOGIA**



**PROGRAMA EDUCACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA  
CARREIRA PARA ALUNOS CEF E PCA.  
UM ESTUDO EXPLORATÓRIO**

**Cristina Paula Lopes Barreira**

**Dissertação orientada pela Professora Doutora Maria Odília Teixeira**

**MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA**  
**(SECÇÃO DE PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO E DA ORIENTAÇÃO)**

**2011**

## **Agradecimentos**

À Professora Doutora Maria Odília Teixeira, por me ter orientado neste percurso, e por todo o seu incentivo e disponibilidade, tão importantes para a realização e concretização deste trabalho.

A todos os professores do Mestrado, pelos ensinamentos que tanto contribuíram para o meu enriquecimento profissional e pessoal.

A todos os colegas de Mestrado, que me acompanharam ao longo deste percurso e que me ajudaram nesta caminhada.

Ao Conselho Executivo e em especial à Professora Armanda Alves, que tão prontamente autorizaram a realização deste trabalho e facilitaram os procedimentos inerentes à sua realização.

Às Directoras de Turma professora Helena Afonso e Maria Justo que se disponibilizaram a colaborar e a partilhar os seus tempos de aula comigo, e à professora Cristina Miranda que cedeu o seu tempo lectivo para que as actividades pudessem ser concluídas.

À minha família e marido, pelo apoio incondicional e incentivo à conclusão desta dissertação.

Finalmente, a todos os alunos que participaram na investigação, espero, com ela, ter contribuído para o início da sua caminhada no âmbito das suas decisões de carreira.

## Resumo

Os factores associados à mudança e ao mercado laboral cada vez mais exigente em termos de competências implicam a preparação dos jovens para gerirem proactivamente a construção da carreira. Consentânea com esta visão, a Educação para a Carreira tem sido considerada no quadro das intervenções de vários países (Watts & Sultana, 2004) e instâncias europeias (Conselho da União Europeia e a OCDE) como um dos instrumentos de desenvolvimento económico e social e estratégia crítica de combate ao insucesso e abandono escolar, para grupos em risco. Com fundamentação sócio-cognitiva e desenvolvimentista da Carreira ao Longo da vida, no âmbito da Educação para a Carreira, a presente investigação propõe traduzir, adaptar, implementar e avaliar o Programa Educacional Desenvolvimento de Carreira (PEDC), nomeadamente, o seu impacto em termos das crenças de auto-eficácia dos alunos, nos domínios académico, pessoal, social e de carreira. Os resultados da avaliação formativa e de processo sugerem que o PEDC apresenta um potencial enquanto programa estruturado de desenvolvimento de competências académicas, pessoais, sociais e de carreira, em contexto escolar com alunos dos Cursos CEF e PCA do 3.º ciclo do Ensino Básico. Contudo, os dados não são conclusivos quanto à eficácia do impacto do programa ao nível da melhoria de auto-eficácia dos alunos nos domínios académico, pessoal, social e de carreira.

***Palavras-Chave:*** educação da carreira, programas, avaliação, insucesso e abandono escolar.

## **Abstract**

Change in the labor market require to young people to be prepared for the future to proactively manage the construction of his career. Consistent with this view, the Career Education has been considered in the context of interventions in several countries (Watts & Sultana, 2004) and European institutions (Council of European Union and OECD) as an critical instrument of economic and social development strategy to combat school failure and dropping out to groups at risk. With socio-cognitive basis of developmental and life-long career as part of Career Education, this research proposes to translate, adapt, implement and evaluate a Career Development Program (PEDC), in particular, to assess their impact on terms of self-efficacy beliefs of students in academic, personal, social and career domains. The results of the formative and process evaluation suggest that the PEDC has potential as a structured program of development of academic, personal, social and career skills, for a group at risk of a junior middle-school (CEF and PCA curriculum). However, the data are inconclusive about the effectiveness of the program's impact in terms of improving students' self-efficacy in academic, personal, social and career domains.

**Keywords:** career education; programs, evaluation, failure and school dropout.

## Índice

Agradecimentos-----	i
Resumo-----	ii
Abstract-----	iii
<b>Introdução -----</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo I: Fundamentação Teórica -----</b>	<b>5</b>
<b>1. Educação para a Carreira -----</b>	<b>5</b>
1.1. Evolução do conceito de Educação para a Carreira -----	5
1.2. Programa compreensivo de carreira de Gysbers -----	11
1.2.1. Conteúdos -----	13
1.2.2. Modelo organizacional -----	14
1.2.3. Recursos -----	15
<b>2. Teorias do Desenvolvimento de Carreira -----</b>	<b>15</b>
2.1. Modelos sócio-cognitivos -----	15
2.1.2. Teoria da aprendizagem social da tomada de decisão de Carreira de Krumboltz -----	19
2.2. Teoria de desenvolvimento de carreira ao longo da vida -----	20
2.3. Implicações desenvolvimentistas e sócio-cognitivas para o aconselhamento ----	21
<b>3. Avaliação de Programas -----</b>	<b>22</b>
3.1. Características que definem um programa -----	23
3.2. O que se avalia num programa -----	23

3.3. A finalidade da avaliação de programas -----	23
3.4. Tipos de avaliação de programas -----	24
3.5. Características dos programas eficazes -----	25
3.6. Ciclo de intervenção -----	28
<b>4. Síntese, Questões e Objectivos para a Investigação -----</b>	<b>30</b>
 <b>Capítulo II: Metodologia -----</b>	<b>31</b>
1. Questões e Hipóteses -----	31
2. Etapas da Investigação -----	31
3. Escolha do Programa -----	33
4. Caracterização da Escola -----	33
5. Participantes -----	34
6. Instrumentos e Procedimentos -----	34
 <b>Capítulo III: Resultados -----</b>	<b>37</b>
<b>1. Avaliação Formativa -----</b>	<b>37</b>
1.1. O PEDC é adequado às necessidades dos alunos dos CEF e do PCA? -----	37
1.2. Qual a fundamentação teórica do PEDC? -----	37
1.3. Qual a missão e objectivos do programa? -----	37
1.4. Existe informação disponível sobre os materiais e procedimentos? -----	40
1.5. Existem dados disponíveis acerca da eficácia destes programas? -----	40
1.6. As actividades são adequadas aos objectivos das sessões? -----	40
1.7. As planificações são adequadas? -----	42
<b>2. Avaliação de Processo -----</b>	<b>44</b>
2.1. O Programa tem uma linguagem acessível à população alvo? -----	44

2.2. Os materiais e metodologias utilizados são adequados população alvo? -----	44
2.3. Houve adesão por parte da população alvo? -----	45
<b>3. Avaliação de Resultados -----</b>	<b>46</b>
3.1. Avaliação pré e pós-teste (EMAP e CD-SEI) -----	46
3.2. Avaliação dos resultados escolares -----	46
<b>Conclusões -----</b>	<b>47</b>
<b>Referências -----</b>	<b>51</b>
<b>Índice de Figuras -----</b>	<b>60</b>
<b>Índice de Anexos -----</b>	<b>61</b>
<b>Anexos</b>	



## **Introdução**

Este trabalho é realizado no âmbito da dissertação de mestrado na sessão de Psicologia da Educação e da Orientação, e aborda uma intervenção educacional de carreira para alunos dos Cursos de Educação e Formação (CEF) e dos Percursos Curriculares Alternativos (PCA).

Em termos de política educativa, os cursos CEF e os PCA foram criados no âmbito do combate ao insucesso e abandono escolar, sendo estes problemas de grande relevância em Portugal. Os CEF são cursos qualificantes, enquanto os PCA são recursos direccionados para a aquisição de competências básicas, comparativamente ao ciclo em que estão inseridos.

Um relatório da Agência Nacional para a Qualificação revela, que entre 1991 e 2007, a taxa de abandono escolar em Portugal era 37%, enquanto na União Europeia se situava em 17%. A taxa de insucesso possui maior expressão no 7.º, 9.º e 12.º ano de escolaridade (ANQ, 2009).

A par das alternativas curriculares, no âmbito do Plano Nacional de Combate ao Abandono e Insucesso Escolar são sugeridas intervenções no sentido de promover a qualidade de vida na escola e o sucesso educativo, concretizadas em propostas específicas que incluem, entre muitas outras, a dimensão social da aprendizagem e a formação pessoal e social. A preocupação do Ministério da Educação com o desenvolvimento de temáticas que remetam para o desenvolvimento de competências, para além das académicas, está incluída na nova lei de Bases da Educação, no artigo 7.º, relativo ao Ensino Básico, cujas alíneas (h), (i) e (o) referem respectivamente como objectivos educativos “Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afectiva, criando neles

atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante” “Proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária” “Criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos” (Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto).

A intervenção para a prevenção e remediação do insucesso e abandono escolar deverá ser encarada numa perspectiva de ciclo de vida escolar dos alunos (do início do Ensino Básico até ao final do Ensino Secundário), de forma simultaneamente diferenciada e integrada (ME/MSST, 2004).

Na literatura, são apresentadas causas múltiplas do insucesso e do abandono escolar, que passam pelos atributos pessoais dos alunos, as características da escola e dos pares e outras variáveis do contexto, que no seu conjunto permitem identificar um perfil para o potencial aluno em risco (e.g. Abbott, Hill, Catalano & Hawkins, 2000; Christenson & Thurlow, 2004; Dunn, Chambers & Rabren, 2004; Janosz, Le Blanc, Boulerice & Tremblay, 2000; Lee & Ip, 2003; Lehr, Hansen, Sinclair & Christenson, 2003). Estas características sinalizam a necessidade das intervenções abrangerem os sistemas académicos, sociais e carreira, de forma a incluir não só a escola, mas também o nível pessoal, familiar e comunitário (e.g. Cedefop, 2010; Janosz, le Blanc, Boulerice, & Tremblay, 2000; Lee & Ip, 2003).

O mundo previsível do início do século já não existe (Van Esbroeck, 2008). A mudança actual nas áreas económicas, sociais e políticas exige, nos dias de hoje, competências para lidar com o mundo do trabalho e uma atitude pró-activa para a própria

carreira. Neste sentido, as carreiras já não são escolhidas, mas construídas através das escolhas realizadas nos múltiplos papéis ao longo da vida (Herr, 2001, 2008). A par do papel de trabalhador, o indivíduo desempenha papéis de estudante, família, comunidade e lazer, delineando um estilo de vida próprio (Gysbers & Henderson, 2005; Super, 1990; Super & Sverko, 1995).

O contexto educacional tem uma função importante em ajudar os indivíduos a enfrentarem as novas exigências que se impõem, sendo a escola um espaço privilegiado para o desenvolvimento de competências de adaptabilidade do indivíduo às novas circunstâncias e aos seus vários papéis na sociedade. O processo de mudança de carreira está associado inequivocamente à aprendizagem ao longo da vida.

Nesta linha de ideias, o relatório da União Europeia e da OCDE (Cimeira de Lisboa, 2000; OCDE/CE, 2004) refere que a intervenção e a informação de carreira são áreas fundamentais do desenvolvimento económico e social das comunidades, que devem fazer parte das estratégias de combate ao insucesso e abandono escolar, da transição dos jovens para o mundo do trabalho e constituir um elemento relevante para grupos em risco. O relatório refere ainda, que os serviços de orientação se têm centrado, na maior parte das vezes, em decisões de carácter mais imediato, sendo necessário promover a aquisição de competências a partir de programas de educação de carreira. A necessidade da avaliação dos serviços de orientação é outro dos aspectos focados neste documento.

Estes propósitos europeus justificam o investimento crescente na área da intervenção vocacional e no desenvolvimento da qualidade deste tipo de serviços. Estes objectivos fazem com que psicólogos da Orientação sejam estimulados não só na criação de programas de educação de carreira como na avaliação do processo e dos resultados das

intervenções como forma de avaliar a sua eficácia (Gysbers & Henderson, 1997, 2001, 2005; Gysbers, Heppner & Johnston, 2009; Plant, 2001; Swanson, 1995; Van Esbroeck, 2002).

Neste quadro de referência, a Educação para a Carreira tem sido considerada importante para as intervenções em vários países (Watts & Sultana, 2004). A sua implementação no contexto escolar pode ajudar os jovens, principalmente os que têm mais dificuldades no acesso e na motivação, que compromete a permanência na escola.

A investigação acerca de programas compreensivos destinados a grupos de risco (e.g., CEF e PCA) tem sido pouco contemplada no nosso país, apesar de existir um número significativo de experiências no âmbito do ensino regular, como são os casos do Programa de Desenvolvimento da Carreira (POC) (Ferreira Marques et al. 1998), e dos programas o Futuro Bué (Faria, 2008), o Construir o Futuro (Pinto, 2002) e o Programa de Educação para a Carreira (Teixeira & Calado, 2010).

Deste modo, o objectivo principal deste trabalho constitui a adaptação e avaliação de um programa de Educação para a Carreira, que tem por base os princípios de educabilidade das competências de desenvolvimento ao longo de toda a escolaridade, podendo ter um carácter preventivo e/ou remediativo (Gysbers & Henderson, 1997, 2001, 2005; Gysbers, Heppner & Johnston, 2009). O programa encontra-se estruturado em três componentes representativas do desenvolvimento dos jovens estudantes: académico, social, pessoal e de carreira. Pretende-se, ainda, avaliar o impacto do programa ao nível das crenças de auto-eficácia dos alunos, nas componentes académicas, pessoais, sociais e de carreira.

Na organização deste trabalho, o presente capítulo (capítulo 1) contém a revisão de literatura, o capítulo 2 a metodologia e o capítulo 3 os resultados e respectiva discussão. O trabalho inclui ainda a conclusão.

## **Capítulo I: Fundamentação Teórica**

### **1. Educação para a Carreira**

Este capítulo descreve a história e a evolução do conceito de Educação para a Carreira e apresenta a síntese dos modelos teóricos que fundamentam a intervenção, bem como dos aspectos conceptuais relativos à avaliação de programas.

#### **1.1. Evolução do conceito de Educação para a Carreira.**

A Educação para a Carreira surgiu nos países de língua inglesa (e.g. Grã-Bretanha e E.U.A.), na década de 70, face à necessidade do sistema educativo se adaptar às alterações políticas, sociais e económicas, nomeadamente às características do mercado laboral, ao desfasamento entre as transformações do mercado de trabalho e preparação dos jovens, à diversidade da população estudantil, bem como à necessidade de articular a escola com as organizações e com os recursos da comunidade, e ainda de conceber e validar uma estrutura para a aprendizagem e formação ao longo da vida (Herr & Cramer, 1992).

Diversos modelos surgiram nos E.U.A. para dar resposta a este desafio, entre eles, destacamos, o modelo compreensivo de Educação para a Carreira de Gysbers e Henderson (1997, 2001, 2005; Gysbers, Heppner & Johnston, 2009). De acordo com Herr e Cramer (1992), este modelo foi concebido como uma proposta de reforma educativa, com pretensão de infundir no ensino as temáticas da Educação para a Carreira, ao longo de toda a escolaridade, desde o ensino pré-escolar até ao final do ensino secundário e do ensino superior, cuja finalidade é a de proporcionar a todos os alunos o contacto com um conjunto de conceitos, experiências, competências e atitudes.

Uma primeira definição de Educação para a Carreira foi proposta no âmbito da perspectiva de desenvolvimento ao longo do tempo – “*life career development*”. De acordo com Gysbers e Henderson (2005, p.9) *life* significa que o foco é a pessoa como um todo, *career* relaciona os vários papéis dos indivíduos (trabalhador, aluno, membro de uma família, cidadão), o contexto onde ocorrem (e.g., empresa, casa, escola, comunidade, cidade onde vive) e os acontecimentos planeados ou fortuitos, que ocorrem ao longo da vida (e.g., entrada no mercado de trabalho, casamento, promoções, divórcio, reforma), enquanto *development* indica que os indivíduos estão sempre em processo de mudança. Da expressão no seu todo, emerge o significado de que o indivíduo é um ser holístico, com uma diversidade de estilos de vida.

Na perspectiva de Herr (2008), a concepção sobre a carreira apresenta uma evolução, no sentido de uma definição mais ampla e de integração de outros elementos para além do sentido meramente de trabalho. Na história dos estudos da carreira há um primeiro período, entre 1900 a 1950, cuja referência são os trabalhos de Parsons, no seu livro *Choosing a vocation* de 1909, onde surge pela primeira vez a expressão “construção de carreira” na aceção de algo que não é dado *à priori*, sugerindo, já neste período, um papel activo do indivíduo na construção da sua carreira (Herr, 2008). Um segundo período, entre 1950 e 1980, é designado de anos de transição, em que é dada ênfase à visão mais ampla sobre a profissão, como uma actividade que ocupa o indivíduo a tempo inteiro, que pode ir desde um *hobby*, ao trabalho em casa, desde que fosse a sua actividade principal. Os anos 70 foram um período de intenso debate, com defensores da visão da carreira como um padrão geral de vida que inclui todas as actividades. Nos anos 80, surge o conceito de desenvolvimento de carreira-vida, que se traduz numa deslocação da perspectiva

ocupacional para a perspectiva de vida, evidenciando-se aspectos como os ciclos de vida, lazer e estilos de vida. Na terceira fase, nos anos 90, a utilização do termo carreira e a sua definição com expressões como duração de vida, espaço de vida e projecto de vida tornam-se cada vez mais utilizadas (Herr, 2008). Actualmente, o paradigma do *life design* dá ênfase ao conceito de carreira como construção de identidade (Savickas et al., 2009). A conceptualização de carreira pressupõe um processo de crescimento ao longo da vida, integrando o desenvolvimento de carreira e o desenvolvimento pessoal.

Para Hoyt (2005), a concepção de Educação para a Carreira impõe que as intervenções incluam um amplo conceito de trabalho, uma estratégia infusiva das actividades no currículo, cujos propósitos procedam ao desenvolvimento de hábitos e atitudes de trabalho e em que os recursos sigam uma lógica de colaboração. O conceito de trabalho é abrangente na medida que considera o esforço contínuo, remunerado ou não, com a finalidade de produzir benefícios socialmente aceitáveis (e.g., voluntariado, lazer, trabalho doméstico, escolar). Esta concepção de trabalho é um dos pilares da Educação de Carreira, na medida que considera o estudo como um trabalho e a sala de aula o local de trabalho, onde professores e alunos são trabalhadores. A infusão curricular refere-se à difusão transversal nos conteúdos curriculares, em todos os níveis escolares, de temáticas sobre valores, conhecimentos e atitudes importantes para o desenvolvimento vocacional e de carreira. A Educação para a Carreira é considerada por Hoyt (2005) uma fusão entre o processo de ensino-aprendizagem e o processo de desenvolvimento carreira. Os hábitos e atitudes em relação ao trabalho alicerçam-se na infância, nos contextos da escola e da família (Ferreira, Santos, Fonseca, & Haase, 2007; Hartung, Porfeli, & Vondracek, 2005; Rodrigues-Moreno, 2008). A colaboração refere-se à relação estreita entre a escola e a

comunidade, num amplo uso da educação cooperativa. Segundo Hoyt (2005), o êxito dos programas de Educação da Carreira depende das parcerias estabelecidas com a comunidade.

De acordo com Herr e Cramer (1992), a intervenção de acordo com o modelo da Educação para a Carreira possui propósitos direccionados para o desenvolvimento de competências críticas (1) nos domínios académicos básicos, como a Matemática, a comunicação oral e escrita e leitura, (2) dos hábitos de trabalho, que conduzem à produtividade, (3) dos valores de trabalho pessoalmente significativos, considerando o trabalho uma meta pessoal a atingir, (4) do conhecimento básico do funcionamento do sistema económico do País, fomentando a adaptação do sujeito, (5) das tomadas de decisão, (f) da aquisição de conhecimento de si próprio, bem como das oportunidades educativas e profissionais, (6) da procura, obtenção e manutenção de emprego, (7) do reconhecimento e combate aos estereótipos que possam restringir/interferir de forma negativa nas escolhas escolares e profissionais, (8) da humanização do local de trabalho, (9) da ocupação do tempo de lazer de forma produtiva por meio do trabalho não remunerado.

Relativamente à forma de levar à prática a intervenção, Rodrigues-Moreno (2008) e Watts (2001) identificam quatro modelos: (1) O modelo extracurricular, (2) Modelo de disciplina própria, (3) Modelo integrado numa disciplina mais geral e (4) Modelo integrado no currículo (infusão). No modelo extracurricular são administradas actividades exteriores ao currículo, como seminários, visitas a centros de informação profissional, módulos temáticos de tomada de decisão, enquanto no modelo de disciplina própria, a Educação para a Carreira está integrada num horário escolar num programa compreensivo/sistemático de desenvolvimento profissional, sob a orientação de um professor ou de um orientador



profissional ou de ambos. Na concepção de disciplina mais geral, as actividades são desenvolvidas em áreas de educação pessoal, social e de saúde e bem-estar, por um professor ou orientador profissional ou ambos. No modelo integrado no currículo, as actividades são planificadas transversalmente ao nível do currículo escolar. De acordo Königstedt (2008), este último modelo exige uma reorganização da escola e uma articulação de todos os implicados na formação dos alunos (pais, professores, especialistas, alunos e comunidade). O relatório da OCDE (2004) e autores como Guichard (2001), Herr (2008), Hoyt e Wickwire (2001) e Rodrigues-Moreno (2008) defendem a estratégia de integrar a orientação nas actividades curriculares como pilar fundamental da Educação para a Carreira, constituindo este o verdadeiro desafio dos profissionais e da escola.

No que diz respeito aos grupos e ao momento da intervenção, diferentes autores (e.g., Watts, 2001) defendem o seu início nos primeiros anos do ensino básico, sendo este o período crucial para a construção dos conceitos de “eu”, de trabalho e de competência para o trabalho. Porém, na maioria das escolas portuguesas e estrangeiras a intervenção situa-se tendencialmente na mudança do 3.º ciclo para o ensino secundário e do ensino secundário para o superior, o que contradiz a concepção de aprendizagem ao longo da vida e as transições de carreira (OCDE, 2004).

Quanto às estratégias usadas nos programas de Educação para a Carreira, são, fundamentalmente, abordagens em grupo com metodologias cognitivas (material informativo sobre estudos e profissões, portfolios, etc) e vivenciais (dinâmicas de grupo, simulações, encontros com profissionais, visitas a instituições, *job shadowing*, estágios) (OCDE, 2004; Vilhjalmsdottir, 2007; Watts, 2001).

Na publicação da OECD (2004), referida anteriormente, são discutidas as especificidades da Educação para Carreira em catorze países. Na Alemanha, desde a década de 70, é desenvolvido no currículo o tema "Preparação para o Mundo do Trabalho" (*Arbeitslehre*) que refere uma introdução sobre o mundo do trabalho e a vida adulta, e as metas pedagógicas estão relacionadas com a empregabilidade, a estratégia de aprendizagem ao longo da vida e a flexibilidade. A Educação da Carreira é, também, oferecida no ensino superior, em programas pré-vocacionais para grupos de jovens entre 16 e 19 anos, nos cursos para adultos em situação de novas escolhas de carreira e na pós-graduação, como um módulo separado de gestão de carreira, num formato de seminário de aquisição de competências específicas, tais como auto-apresentação e elaboração do currículo. Em França, a Educação para a Carreira está difundida nas escolas primárias e secundárias com objectivos dirigidos para (1) explorar a função e a organização das empresas e o papel dos trabalhadores; (2) o entendimento dos vínculos entre indivíduos e ocupações e (3) o desenvolvimento de estratégias para procurar informações e tomar decisões (Guichard & Huteau, 2002). Em Espanha, a orientação para a carreira é obrigatória em todo o sistema escolar e na educação de adultos, com o objectivo de ajudar os alunos a valorizarem o trabalho, como uma parte integrante do estilo de vida. No Reino Unido, a Educação para a Carreira está difundida na escola e nas instituições ligadas ao trabalho e possui como metas principais: O autoconhecimento, o conhecimento das alternativas formativas e profissionais, a aprendizagem de decisão e aprendizagem de transição (Watts, 2001).

## **1.2. Programa compreensivo de carreira de Gysbers.**

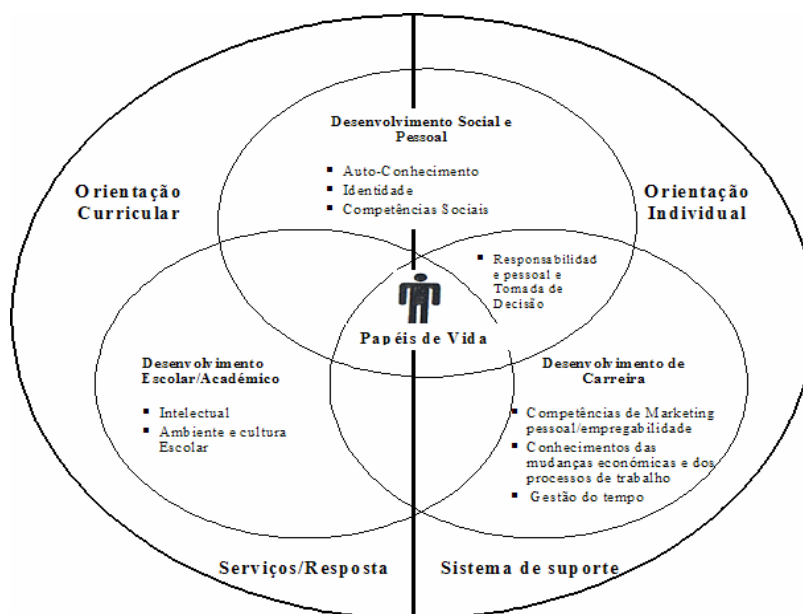
De acordo com o já anteriormente explicitado, um dos modelos de intervenção mais difundido nos E.U.A. é o modelo compreensivo de Educação para a Carreira de Gysbers e Henderson (1997, 2001, 2005; Gysbers et al., 2009) incluído no *Missouri Comprehensive Guidance Program – Model for program development, emplementation and evaluation* (MCGP). Este projecto foi elaborado nos anos 80 pela Secção de Orientação do Departamento da Educação Básica e Secundária, em colaboração com a Universidade do Missouri, com conselheiros escolares e órgãos de gestão das escolas norte-americanas (Gysbers & Henderson, 1997, 2001, 2005; Gysbers et al., 2009). O objectivo do MCGP era apoiar as escolas na promoção de competências de planeamento, desenvolvimento e avaliação compreensiva de programas de orientação, no sentido de promover competências de vida e de saúde mental, desde o ensino pré-escolar até ao final do ensino secundário. A elaboração do programa durou cerca de 13 anos (1984 até 1997), envolveu 441 escolas do Missouri (EUA) e contemplou uma dimensão (auto) avaliativa dos resultados alcançados (Gysbers & Henderson, 1997, 2001, 2005; Gysbers et al., 2009).

A base conceptual do modelo assenta na perspectiva de desenvolvimento de carreira ao longo da vida, que defende o desenvolvimento pessoal ao longo da vida, através da integração dos vários papéis, contextos e eventos de vida. Esta perspectiva permite providenciar aos indivíduos uma visão realista e representativa das suas possibilidades e responsabilidades, bem como uma linguagem para se descreverem a si próprios – os seus possíveis *selves* e, ainda, o entendimento da interacção e influência entre a forma como individuo se vê a si próprio e o ambiente (Gysbers et al., 2009).

O programa compreensivo de Carreira (Gysbers & Henderson, 1997, 2001, 2005; Gysbers et al., 2009) é dirigido, para todos os ciclos escolares, com a finalidade de atender às necessidades dos jovens, ajudando-os a adquirir competências no planeamento e exploração de carreira, no conhecimento de si e dos outros, e no desenvolvimento educacional e profissional. Do ponto vista prático, o programa consiste num plano sequencial de actividades, organizado e implementado por conselheiros de orientação, com suporte dos restantes recursos existentes numa escola (professores, alunos, pais e o conselho executivo da escola).

O modelo compreensivo de Educação para a Carreira (Gysbers & Henderson, 1997, 2001, 2005; Gysbers et al., 2009) é constituído por três elementos: conteúdos, modelo organizacional e recursos. A figura 1 representa o modelo do programa compreensivo de carreira do Missouri (Gysbers & Henderson, 2005).

Figura 1. Modelo do programa compreensivo de carreira do Missouri (Gysbers & Henderson, 2005).



### ***1.2.1. Conteúdos.***

Um dos aspectos diferenciadores do programa consiste na sua organização em torno de três componentes representativas do desenvolvimento do adolescente em contexto escolar: Académica\escolar, social, pessoal e de carreira.

Conceptualmente, o modelo baseia-se nos construtos de atribuição e auto-eficácia de Bandura (1977), de estabelecimento de objectivos e expectativas de resultados de Lent, Brown e Hackett (1994, 2002) e de desenvolvimento de papéis, competências e comportamentos ao longo da vida de Super (1980, 1990).

Os conteúdos referentes ao auto-conhecimento, à identidade e competências interpessoais são dirigidos para a compreensão pessoal e dos outros, através de técnicas de reflexividade e de auto análise. Pretende-se que os alunos formulem planos para o auto-aperfeiçoamento nas áreas da saúde física e mental, para o conhecimento sobre as relações interpessoais e para a criação de relações saudáveis e positivas. Estas competências visam criar no jovem um sentido e um propósito de vida em que ele próprio se torne responsável pelo seu próprio comportamento, saúde e bem-estar.

Os conteúdos referentes aos papéis, contextos e eventos de vida dão ênfase à relação e interacção entre os vários papéis de vida (estudante, cidadão, consumidor), aos contextos (casa, escola, trabalho e comunidade) e aos eventos de vida (entrada no mercado de trabalho, casamento, reforma) como um continuum pela qual todos os indivíduos passam e vivem. Os jovens exploram aspectos relativos aos diferentes papéis, aos estereótipos associados a si próprios e aos outros, ao impacto das mudanças nas sociedades modernas e à necessidade de projectar e prever a vida. A partir deste conhecimento, os jovens serão

capazes de compreender a influência recíproca que os papéis, os contextos e os eventos exercem sobre eles, podendo escolher, planejar diferentes padrões e estilos de vida.

No domínio do planeamento de carreira, os jovens são ajudados a compreender a tomada de decisão e o planeamento de carreira como aspectos cruciais da vida. Neste tema, é dada informação acerca dos vários grupos de profissões, requisitos e suas características, como também são exploradas as próprias competências, interesses, valores e aspirações. O foco central do tema constitui as competências de tomada de decisão informada e realista e a sua influência na gestão e planeamento do futuro do jovem.

### ***1.2.2. Modelo organizacional.***

O modelo organizacional do programa é composto por componentes estruturais e as que se referem especificamente ao programa. Nas componentes estruturais incluem-se a definição da missão, o racional e os princípios que descrevem o foco do programa e a relação com outros programas educacionais, salientando as razões da importância e da necessidade do programa e as premissas subjacentes ao programa (princípios).

As componentes específicas do programa delimitam os papéis e responsabilidades dos responsáveis pela implementação da intervenção, e incluem as orientações curriculares dos conteúdos de aprendizagem, o planeamento individual que contém um conjunto de actividades que ajudam os jovens a planejar, monitorizar e gerir os seus próprios progressos de aprendizagem, pessoal e de carreira em estreita colaboração com os pais. Incluem ainda os serviços que dão resposta às dificuldades de adaptação de alguns jovens e o sistema de suporte para manter a qualidade dos serviços prestados, através da investigação, da avaliação, dos estudos de *follow-up*, da actualização e melhoramentos do modelo. Este sistema engloba ainda a comunicação e relacionamento entre a equipa os alunos e a

comunidade (apresentações, *newsletters*, divulgação do programa), a formação dos conselheiros e professores, o aconselhamento de especialistas e o conhecimento dos recursos da comunidade e gestão operativa do programa.

### ***1.2.3. Recursos.***

Nos recursos humanos do programa, contam-se conselheiros, professores, estudantes, pais, directores de turma, membros da comunidade e entidades empresariais.

A gestão do tempo do programa tem o propósito de indicar a distribuição do tempo alocado a cada uma das tarefas do programa e a percentagem de distribuição por níveis de ensino, para a colocação de recursos humanos necessários a cada uma das tarefas e níveis.

Os recursos financeiros essenciais para o sucesso do programa incluem um orçamento, materiais, equipamentos e instalações.

A mobilização de recursos políticos é vital para o sucesso a longo prazo de um programa desta natureza, atendendo ao duplo significado de que a educação é influenciada pela política e é também ela própria um instrumento político.

## **2. Teorias do Desenvolvimento de Carreira**

### **2.1. Modelos sócio-cognitivos.**

Os modelos Lent, Brown e Hackett (1994, 2002) dão importância às variáveis cognitivas no desenvolvimento tal como acontece na teoria da aprendizagem social na tomada de decisão na carreira de Krumboltz (1994). As duas teorias são baseadas na teoria da aprendizagem social de Bandura (1977), e enfatizam a interacção entre pensamentos auto-referentes e processos sociais, no comportamento humano.

Para Bandura (2006), o comportamento tem um papel co-determinante na interacção entre o indivíduo e o ambiente. As pessoas influenciam as situações através dos seus comportamentos, que por sua vez irão influenciar os seus pensamentos e afectos e, subsequentemente, o seu comportamento. É enfatizada a acção – agenciamento humano e, especificamente, o papel dos mediadores cognitivos através dos quais as experiências de aprendizagem condicionam os comportamentos ligados à carreira. A agência humana engloba os talentos, os sistemas de crenças, as capacidades auto regulatórias, as estruturas e as funções através das quais a influência pessoal é exercida. As características centrais da agência humana permitem às pessoas participarem no seu auto-desenvolvimento, adaptação e auto-renovação no decorrer do tempo (Bandura, 2001). As pessoas contribuem para as circunstâncias das suas vidas, não sendo apenas determinadas pelo que lhes acontece. Ser agente implica influenciar de modo propositado o próprio funcionamento e as circunstâncias de vida através dos seus próprios actos (Bandura, 2002, 2006).

Bandura (2001) identifica quatro características centrais da agência humana: a **intencionalidade**, o **planeamento**, a **auto-reactividade** e a **auto-reflexividade**. Assim, por um lado, a agência humana refere-se a actos praticados com **intenção** no sentido de um compromisso proactivo para realizar acções; envolve o **planeamento**, na medida em que as pessoas motivam-se e orientam as suas acções em antecipação a acontecimentos futuros e, por serem representados cognitivamente no presente, os acontecimentos futuros convertem-se em motivadores e reguladores do comportamento, em que o comportamento é motivado e direccionado por objectivos projectados em resultados esperados. Ao regularem o seu comportamento através das expectativas de resultados, as pessoas adoptam cursos de acção passíveis de produzir resultados positivos (Bandura, 2001). A **auto-reactividade** significa



que as pessoas fazem planos e direccionam, de modo apropriado, os seus cursos de acção, motivando-os e regulando-os. A auto-regulação inclui auto-monitorização, desempenho auto orientado através dos padrões pessoais e auto-reactividade correctiva (Bandura, 1986). As pessoas agem de modo a obter satisfação e valorização, afastando-se de comportamentos que lhes possam provocar auto-desvalorização e auto-censura (Bandura, 2001). No entanto, a auto-regulação pelos objectivos depende grandemente da sua projecção no futuro. Pela tomada de consciência de si, as pessoas avaliam as suas motivações, os valores e o significado dos seus objectivos de vida. Ao nível da **auto-reflexividade**, o indivíduo gere os conflitos motivacionais e escolhe agir em favor de uns em detrimento de outros. Ao nível da actividade metacognitiva, as pessoas fazem julgamentos sobre a exactidão dos seus pensamentos preditivos e de eficiência face aos resultados das suas acções (Bandura, 2001).

As crenças de eficácia são o fundamento da agência humana. Segundo Lent e colaboradores (2002), a **auto-eficácia**, as **expectativas de resultados** e os **objectivos** são variáveis transversais a uma concepção de indivíduo como produtor e produto do seu ambiente, envolvendo agenciamento, proactividade, auto-regulação e auto-reflexão.

**O construto de auto-eficácia** refere-se à crença sobre a capacidade pessoal para organizar e executar cursos de acção necessários na obtenção de determinado tipo de desempenho. Tem a ver com julgamentos pessoais sobre as próprias capacidades (Bandura, 1977, 2002). As crenças de auto-eficácia são adquiridas e modificadas através de toda a informação significativa, distinguindo Bandura (1977, 2002) quatro fontes principais de informação: desempenhos pessoais, aprendizagem vicariante, persuasão verbal e estados fisiológicos e afectivos (Bandura, 1977, 2002). No entanto, a informação que é relevante para se proceder ao julgamento de eficácia não é elucidativa por si mesma. A informação

torna-se instrutiva através do processamento cognitivo e do pensamento reflexivo (Bandura, 2002). Os desempenhos pessoais (Bandura, 1977, 2002) ocorrem quando se realizam experiências de êxito num determinado domínio. Tais experiências podem ser o envolvimento ou a realização de actividades anteriormente evitadas por medo ou ansiedade, ou a participação numa experiência de aprendizagem pela primeira vez. Os desempenhos pessoais são um indicador das capacidades de um indivíduo e a mais influente fonte de informação de eficácia. O sucesso consolida a crença na eficácia pessoal. A experiência vicariante ou modelagem (Bandura, 1977, 2002) refere-se ao processo de observar terceiros a realizarem actividades difíceis ou arriscadas sem consequências adversas. A exposição repetida às experiências de aprendizagem vicariante pode gerar expectativas, no observador, de que também ele é capaz de realizar as tarefas anteriormente percebidas como difíceis. Bandura sugere que quanto maior a semelhança entre o indivíduo e o modelo, mais previsivo será o sucesso ou, se for o caso, o fracasso.

**O construto de expectativas de resultados** tem que ver com crenças acerca das consequências ou das expectativas de determinado comportamento (Bandura, 1977). As expectativas de resultados envolvem a idealização das consequências, enquanto a auto-eficácia tem a ver com crenças acerca das capacidades do próprio. Lent e colaboradores (2002) referem que as expectativas são adquiridas em processos de aprendizagem, semelhantes às da formação da auto-eficácia.

**O construto de objectivos** significa a determinação pessoal de compromisso com determinada actividade. Ao estabelecer objectivos pessoais, o indivíduo organiza, orienta e sustenta o seu comportamento, mesmo sem haver recompensas externas (Lent et al., 2002).

Em síntese, este modelo enfatiza o papel dos mecanismos de auto-eficácia como mediadores da relação entre as experiências do passado e o comportamento futuro, sendo as expectativas e os objectivos fontes auto-motivacionais desse mesmo comportamento.

### ***2.1.2. Teoria da aprendizagem social da tomada de decisão de Carreira de Krumboltz.***

A teoria da aprendizagem social da tomada de decisão na carreira (Krumboltz, 1994) explica as escolhas da carreira, enfatizando os processos de aprendizagem, apesar de reconhecer a influência dos factores genéticos, as condições e as ocorrências do meio com que o indivíduo interage, os factores sociais, educacionais e condições do mercado de trabalho. A ênfase é posta na importância das experiências de aprendizagem e nas competências de abordagem das tarefas. As competências de abordagem das tarefas podem ser muito relevantes para os percursos de carreira: É o caso dos hábitos de estudo, da forma como o indivíduo define objectivos ou procura informação profissional ou aborda a tomada de decisão. Resultantes da interacção de todos estes elementos, as crenças do indivíduo sobre si próprio e sobre o mundo exterior são determinantes dos processos de tomada de decisão. A teoria da aprendizagem social de Krumboltz não desvaloriza o impacto objectivo das características do meio envolvente mas antes evidencia o papel activo do indivíduo na avaliação e no uso das condições e das oportunidades que o ambiente oferece.

Ao nível da intervenção, o objectivo não é apenas o diagnóstico mas sim a mudança do próprio indivíduo e do meio, o que pode ser conseguido a partir de técnicas cognitivas de aconselhamento, como a reestruturação cognitiva mas também do incentivo à acção, ao reconhecimento e aproveitamento de oportunidades inesperadas, do desenvolvimento de

competências como a persistência, a flexibilidade, a curiosidade, o optimismo e a capacidade de aceitar riscos (Mitchell, Levin, & Krumboltz, 1999).

## **2.2. Teoria de desenvolvimento de carreira ao longo da vida.**

A Teoria do Desenvolvimento de Carreira ao Longo da Vida (Super, 1980, 1990) alterou profundamente a concepção do construto de carreira, pois tira o foco do momento da escolha da profissão para considerar todas as tomadas de decisões relacionadas com a carreira, que um indivíduo realiza ao longo da sua vida. Esta abordagem procura dar uma imagem compreensiva da carreira com os seus múltiplos papéis, conjuntamente com os seus determinantes e interações. Graficamente, um dos modelos da teoria assume a forma de um “arco-íris”, denominado Arco-íris da Carreira (Super, 1980, 1990), sendo o modelo constituído pelas dimensões latitudinal (*life-space*) e longitudinal (*life span*). A primeira diz respeito aos cinco papéis mais representativos, às respectivas interações e aos diferentes cenários em que os indivíduos se movem e actuam, cuja preponderância é diferente ao longo da vida. Cada papel assume menor ou maior saliência de acordo com a fase da carreira em que o indivíduo se encontra e as tarefas de desenvolvimento com que se confronta (Super, 1990). A dimensão longitudinal caracteriza-se pela sequência desenvolvimentista das fases, desde a infância até à velhice, incidindo na forma como as pessoas se preparam e se confrontam com as tarefas das diferentes fases (Super, 1990).

O desenvolvimento da carreira ocorre ao longo de cinco grandes fases (crescimento, exploração, estabelecimento, manutenção e declínio) que não são claramente definidas pelo limite de idades. Este é um processo contínuo, ininterrupto e progressivo que ocorre ao longo de todo o ciclo de vida e que implica sucessivas tomadas de decisão. Uma vez que os estádios do desenvolvimento se desenrolam de forma cíclica ao longo da vida (maxi-ciclo),

em cada transição pode ocorrer uma reciclagem, que representa um mini-ciclo durante o qual os indivíduos podem lidar com tarefas de diferentes fases (Super, Savickas, & Super, 1996).

O Modelo do Arco Normando (Super, 1990) apresenta graficamente a construção individual de carreira, em que uma das colunas representa o contexto cultural, histórico, social, político e económico da carreira, enquanto a outra coluna reproduz os factores individuais, da personalidade em necessidades, valores, interesses e aptidões. A abóbada do arco é formada pelo sistema do autoconceito nos diferentes papéis e inserido nos diferentes tempos de vida (fases de desenvolvimento). O auto-conceito é o componente integrador das experiências e dos elementos pessoais e situacionais das duas colunas. O auto-conceito é assim definido a partir das relações entre os determinantes internos e externos ao indivíduo, na sua procura de se tornar cada vez mais próximo da pessoa que ele quer ser, considerando os seus valores, metas, situação económica, história e cultura.

### **2.3. Implicações desenvolvimentistas e sócio-cognitivas para o aconselhamento.**

Numa perspectiva desenvolvimentista, o conceito de carreira e vida são indissociáveis, na medida em que o percurso de vida dos indivíduos compreende a interacção dos vários papéis desempenhados ao longo do seu percurso de vida e a sequência desenvolvimentista que caracteriza a sua evolução em períodos ou fases, desde a infância até à velhice (Teixeira, 2008). Assim, uma perspectiva desenvolvimentista de aconselhamento de carreira tem necessariamente como implicação para a intervenção, a interacção do papel de trabalhador do indivíduo com os seus restantes papéis; o conjunto de decisões que por si tem vindo a ser tomadas; que o aconselhamento deve abranger o percurso de vida dos indivíduos e não pontualmente; que os estádios ou tarefas de

desenvolvimento não são lineares mas cíclicas e que diferentes níveis de maturidade exigem formas de aconselhamento diferenciadas (Gysbers et al., 2009).

A perspectiva sócio-cognitiva fundamenta a sua prática na pessoa a partir da sua capacidade de decisão sobre o seu destino e bem-estar e nos contextos em que está inserida, e em que é decisivo o papel da aprendizagem para crescer mas também para mudar. O trabalho e o estudo são encarados como tarefas de vida, que cada pessoa pode gerir e monitorizar (Teixeira, 2008). Assim, uma perspectiva sócio-cognitiva de aconselhamento de carreira tem como implicação para a intervenção, a compreensão da importância dos processos de aprendizagem, especificamente, a reflexão sobre as experiências de aprendizagem que têm moldado a carreira do indivíduo; identificação de barreiras (género, raça, orientação sexual, competência, estatuto social) que contribuem para a formação de crenças de auto-eficácia; reflexão sobre a relação entre as crenças de auto-eficácia e os resultados obtidos anteriormente, as expectativas de desempenho futuro e a relação entre a formulação de objectivos e expectativas positivas e realistas (Gysbers et al., 2009).

Presentemente, existe um relativo acordo que a articulação das concepções desenvolvimentistas e sócio-cognitivas consideram, de uma maneira geral, uma melhor integração do indivíduo no seu todo e, como tal, uma intervenção mais abrangente do indivíduo na sua esfera individual e contextual (Teixeira, 2008).

### **3. Avaliação de Programas**

Nesta secção apresentam-se algumas linhas que orientam o plano da avaliação de um programa. Referem-se características definitórias dos programas, finalidade da avaliação, alguns tipos possíveis de avaliação e, ainda, explicitam-se as características de programas de avaliação eficazes e o ciclo de intervenção de um programa de avaliação.

### **3.1. Características que definem um programa.**

De acordo com Fernández-Ballesteros (2001), um programa constitui um conjunto de acções e recursos desenhados e implementados de forma organizada, numa determinada realidade social, cujo propósito é resolver um problema que afecta um conjunto de pessoas. Para Fink (1993) um programa pode ser definido como o conjunto de esforços sistemáticos realizados para alcançar objectivos pré-planificados, com o fim de melhorar a saúde, o conhecimento, as atitudes e/ou a prática. Todos os programas têm natureza sistemática e são objecto de uma rigorosa planificação.

### **3.2. O que se avalia num programa.**

A avaliação de programas inclui a identificação das dimensões a testar, seguindo-se a estimativa da pertinência face à satisfação das necessidades da população e, ainda, à suficiência e adequabilidade das acções para alcançar os propósitos que se pretendem atingir. A avaliação da **eficiência** respeita ao valor dos resultados obtidos face aos meios e aos recursos disponíveis, enquanto a **eficácia** respeita aos resultados obtidos, mediante provas quantitativas, de que os objectivos foram conseguidos. Considera-se, ainda, a **avaliação dos efeitos ou impacto**, cujos dados evidenciam os efeitos que um programa alcançou numa série de situações, independentemente dos objectivos estabelecidos. Por fim, a **elegibilidade** de um programa implica que este está pronto para ser avaliado ou implementado (Fernández-Ballesteros, 2001).

### **3.3. A finalidade da avaliação de programas.**

A avaliação serve o aperfeiçoamento dos programas e a tomada de decisão informada acerca da pertinência da sua implementação. Para Patton (1994), a avaliação de

programas alicerça-se na recolha sistemática de informação acerca das características, actividades e resultados do programa, cuja finalidade é melhorar a sua eficácia e tomar decisões acerca do programa. A avaliação inclui a compreensão da totalidade do processo e a identificação do que é necessário realizar para atingir os objectivos desejáveis.

De acordo com Thompson e McClintock (2000) só mediante a avaliação de um programa ou intervenção é possível aos profissionais identificarem as áreas fortes e as áreas que necessitam de aperfeiçoamento e, conseqüentemente, empreenderem melhorias de forma fundamentada em futuras intervenções.

### **3.4. Tipos de avaliação de programas.**

Entre os vários tipos de avaliação propostos, destacam-se a avaliação formativa vs avaliação sumativa, a avaliação pró-activa ou retroactiva e a avaliação dentro vs fora (Fernández-Ballesteros, 2001):

A avaliação **formativa** vs **sumativa** (Quando?): Incide nas etapas em que se procede à avaliação. A avaliação formativa realiza-se durante a aplicação do programa e, por outro lado, a avaliação sumativa é efectuada no final do programa (Fernández-Ballesteros, 2001). Estes dois tipos de avaliação completam-se, os objectivos da avaliação sumativa não diferem, necessariamente, dos da avaliação formativa, podendo tender tanto à melhoria do programa como à sua contabilidade e justificação. A própria monitorização do programa permite identificar a sua qualidade, quantidade e fidelidade relativamente ao plano inicial. Um programa que está a ser construído deve incluir necessariamente uma primeira fase de avaliação formativa para examinar os seus elementos constituintes. Os programas já elaborados devem ser avaliados sobretudo em função dos resultados finais (Fernández-Ballesteros, 2001).



A avaliação **proactiva** vs **retroactiva** (Para quê?): Incide na função da avaliação. A avaliação com propósitos de apoiar decisões sobre o programa diz-se proactiva, e se respeita à visibilidade e contabilidade diz-se retroactiva (Fernández-Ballesteros, 2001).

A avaliação **desde dentro** vs **desde fora** (Onde?): Diz respeito aos agentes da avaliação, que podem incluir o próprio programa ou permanecer no exterior. Ambas as modalidades têm vantagens e desvantagens, e podem constituir recursos mistos.

### **3.5. Características dos programas eficazes.**

Na avaliação dos programas são enfatizados aspectos relativamente ao grau em que se alcançam os objectivos e em que se produziram os resultados esperados. Para responder a estas questões é necessário recorrer a procedimentos de investigação, com utilização de procedimentos de análise normativos e científicos (Fernández-Ballesteros, 2001).

Para além dos procedimentos de análise sistemática ao processo de avaliação dos programas, devem-se considerar as variáveis ou possíveis barreiras que podem limitar os resultados ou a eficácia de um programa, como por exemplo: (1) A avaliação é aceite pelos diferentes agentes implicados no processo, (2) Se há percepção de complexidade e dificuldade quanto às estratégias, tempo e recursos necessários à realização da avaliação, (3) Os avaliadores devem ser internos à instituição ou externos e até que ponto um avaliador interno da instituição consegue manter a sua objectividade/neutralidade, (4) A avaliação que está a ser realizada pode criar obstáculos e (5) A estimativa do custo (Fernández-Ballesteros, 2001; Wandersman et al., 1998).

Wandersman e colaboradores (1998) resumem a avaliação de um programa eficaz nas respostas a oito questões estratégicas: (1) Há a necessidade do programa? (2) O programa está fundamentado do ponto de vista teórico e nas boas práticas existentes?

(revisão de literatura e pesquisa de programas com comprovada eficácia); (3) Está estabelecido como é que o programa se vai relacionar com os outros programas ou intervenções existentes no local ou instituição? (organização dos serviços e respostas); (4) Como se vai implementar o programa? (planeamento); (5) Que resultados se obtiveram? (avaliação de processo, de resultados e de impacto); (6) O que deve ser melhorado? (*Feedback*) e, (7) Após o que se vai fazer? (abandonar o programa, melhorar, replicar, generalizar).

Relativamente à eficácia dos programas de prevenção, numa revisão de literatura Nation e colaboradores (2003), identificaram como factores significativos as características dos próprios programas quanto à sua **abrangência**: Intervenções múltiplas, várias dimensões e múltiplos sistemas, agentes e contextos, diferentes métodos de ensino; possibilidade de estabelecer relações positivas, que permitam melhorar a relação da criança/jovem com pais, pares ou outros adultos que os apoiam e guiam. **Ajustamento à população alvo**: Momento apropriado, características desenvolvimentistas e sócio culturalmente relevantes. São ainda factores associados à eficácia, **as características de implementação e de avaliação** dos programas, dada a importância da avaliação de resultados, do tipo de design, da especificação do modelo conceptual, dos procedimentos de intervenção, da característica da amostra e da formação de equipas (selecção, treino e supervisão).

A eficácia de um programa pode, de acordo com Biglan e colaboradores (2003), possuir a classificação em sete níveis de prova, em que os programas de nível 1 a 3 são considerados exemplares, de nível 4 e 5 programas modelos e de nível 6 e 7 promissores. Os níveis 6 e 7 resultam de provas decorrentes de design não experimental (pré e pós-teste sem grupo controlo), o nível 5 para provas realizadas no decurso de estudos quasi-

experimentais com grupos de comparação, o nível 4 para provas em pelo menos um estudo com distribuição aleatória, com um bom design; nível 3 provas decorrentes de múltiplos estudos com distribuição aleatória desenvolvidos pela mesma equipa de investigação e, nível 1 e 2, para duas ou mais replicações independentes, com um bom design, com distribuição aleatória. Para autores mais exigentes, o critério para a disseminação dos programas deve situar-se pelo menos no nível 2, nível em que o programa demonstra resultados positivos, num estudo bem desenhado e desenvolvido, pelo menos, por duas equipas de investigadores independentes.

No que respeita à eficácia dos programas compreensivos, há dados que confirmam a relação positiva da intervenção com as classificações escolares, com um clima escolar mais favorável e o desenvolvimento de carreira dos alunos (e.g., percepção da educação na preparação para o seu futuro, mais acesso à informação sobre a carreira e o Ensino Superior (Hughes & Karp, 2004; Lapan, Gysbers, & Sun, 1997). Lapan, Gysbers, e Petroski (2001) encontraram o efeito positivo entre a implementação de um programa de aconselhamento compreensivo de Carreira e a percepção dos alunos no que respeita à segurança, relacionamento com professores, importância da educação, menor número de problemas de comportamento relatados e classificações escolares mais altas, em alunos de 184 escolas do estado de Missouri. Um outro estudo levado a cabo por Lapan, Gysbers, e Kayson (2007) demonstrou que as escolas onde foi implementado o programa compreensivo de carreira, obtiveram resultados mais positivos em termos das classificações finais dos alunos, menos relatos de indisciplina e suspensões, maior envolvimento com a escola e melhor qualidade e tempo gasto pelos conselheiros em tarefas de orientação e aconselhamento.

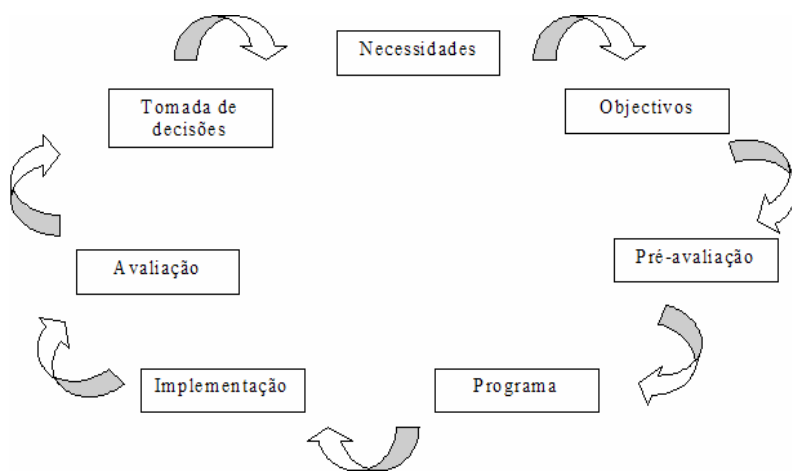
Nos cursos de carreira, Hughes e Karp (2004) relatam dados encontrados em oito estudos com resultados favoráveis, por exemplo, em dados académicos e de carreira, como

sejam o conhecimento das carreiras, auto-estima e melhoria das classificações escolares, entre outras (Fouad 1995, citado por Hughes & Karp, 2004). Num outro estudo analisado, os dados indicam um ganho significativo relativamente às expectativas de auto-eficácia dos alunos na tomada de decisão de carreira e nas competências vocacionais (McWhirter, Rasheed & Crothers, 2000, citado por Hughes & Karp, 2004).

### 3.6. Ciclo de intervenção.

De acordo com a definição de avaliação de programa, já enunciada, este é um processo de etapas e procedimentos sistemáticos, com objectivos pré-planificados que visam obter um resultado. Seguidamente, apresenta-se o ciclo de intervenção de um programa de avaliação de acordo com as etapas representadas na figura 2 (Fernández-Ballesteros, 2001).

Figura 2. Ciclo de intervenção de um programa de avaliação (Fernández-Ballesteros, 2001).



As **necessidades** são inferidas a partir de um problema, que determinam a criação das medidas de resolução. A avaliação de necessidades constitui a ferramenta onde são identificados os problemas e se justificam as intervenções.

Os **objectivos** traduzem as prioridades, as metas (último objectivo num encadeamento temporal, por exemplo, integrar-se socialmente). Os objectivos são descrições específicas de um determinado resultado que se pretende alcançar, por exemplo, conseguir um trabalho. Os objectivos podem estar organizados segundo uma sequência, dando as metas conta do que se pretende conseguir.

A **pré-avaliação** constitui a etapa em que se estabelece a melhor intervenção face às necessidades analisadas e aos objectivos estabelecidos, em que se efectua a revisão do problema e procede à simulação de cursos de acção. A avaliação realiza-se durante a fase de planificação do programa para identificar e resolver problemas da intervenção e da avaliação antes do programa estar amplamente implementado, procurando responder à questão “até que ponto o programa dá resposta a necessidades reais da população alvo?” (pertinência) e se “as acções são suficientes e adequadas aos objectivos propostos?” (suficiência). Nesta etapa, é feita a revisão das necessidades, das intervenções, das características dos grupos, das metas, dos objectivos e das estratégias apropriadas.

O **programa** constitui a etapa da reflexão sobre outros aspectos da organização, da implementação e dos participantes do programa. Garante-se o apoio administrativo e recursos necessários, organiza-se o treino da equipa, ajusta-se a intervenção do ponto de vista cultural e desenvolvimental à amostra seleccionada.

A **implementação** do programa deve seguir a sequência. Nesta fase, importa registar em pormenor os dados da operacionalização para reanálise posterior do programa.

A **avaliação** decorre durante a fase de implementação: **Avaliação de processo**, e no final do programa **avaliação de eficácia**. A primeira tem o objectivo de verificar se as actividades foram aplicadas de acordo com o planeado e tem um papel importante na melhoria da intervenção, através do ajuste de estratégias ou dos objectivos do programa, e a

segunda representa a essência do processo de avaliação, respondendo à questão “Que resultados se obtiveram?” e “Será que o programa faz a diferença?”. A avaliação de eficácia requer quase sempre medidas quantitativas, enquanto a avaliação de processo usa análise de registos, observação e auto-relatos.

**A tomada de decisão** é feita para melhorar o ciclo de intervenção. A partir da avaliação pode escolher-se eliminá-lo, melhorá-lo ou continuar a sua implementação.

#### **4. Síntese, Questões e Objectivos para a Investigação**

A investigação propõe a planificação de um estudo num design de pré-teste e pós-teste, cujo objectivo constitui a adaptação/construção, aplicação e avaliação do Programa Educacional para o Desenvolvimento de Carreira (PEDC), baseado no modelo compreensivo de Gysbers e Henderson (1997, 2001, 2005; Gysbers et al., 2009). O programa tem natureza compreensiva e destina-se aos alunos dos cursos de Educação e Formação (CEF) e dos Percursos Curriculares Alternativos (PCA). O estudo procura, ainda, avaliar o impacto do programa em termos das crenças de auto-eficácia dos alunos, no domínio académico, pessoal, social e de carreira, com base nos pressupostos teóricos sócio-cognitivos de Lent, Brown e Hackett (1994, 2002), aprendizagem social da tomada de decisão na carreira de Krumboltz (1994) e desenvolvimentista de carreira ao longo da vida de Super (1990).

## Capítulo II: Método

### 1. Questões e Hipóteses

O estudo questiona a pertinência e a exequibilidade do Programa Educacional para o Desenvolvimento de Carreira (PEDC) no contexto português, designadamente nos alunos dos Cursos de Educação e Formação (CEF) e dos Percursos Curriculares Alternativos (PCA), e pretende clarificar a eficácia do programa ao nível da percepção de auto-eficácia destes alunos, nos domínios académico, social, pessoal e de carreira.

No âmbito das questões da investigação e decorrentes da revisão de literatura são hipóteses reguladoras do estudo: (1) O PEDC corresponde às necessidades dos alunos em contexto educativo, nomeadamente, alunos dos cursos CEF e dos PCA; (2) O PEDC contribuiu para promover a auto-eficácia dos alunos dos cursos CEF e dos PCA ao nível do desenvolvimento de competências académicas, pessoal, social e de carreira; (3) O PEDC contribui para melhorar o comportamento académico dos alunos dos cursos CEF e dos PCA, designadamente quanto aos resultados escolares.

### 2. Etapas da Investigação

A investigação decorreu no ano lectivo 2010/2011. **Numa 1ª fase** foi efectuada a tradução para língua portuguesa dos materiais que constituem o programa, especificamente o manual do *Missouri comprehensive guidance program: Grades 9-12* (Gysbers & Henderson, 1997, 2001, 2005; Gysbers et al., 2009). Esta tradução foi feita de forma o mais próxima possível do original, para não alterar ou desvirtuar o teor do programa. No entanto, os exemplos ou situações foram adaptados ao contexto português, atendendo aos objectivos

ou conteúdos teóricos originais. A tradução procurou utilizar uma linguagem simples e adequada aos alunos.

A **2ª fase** abrangeu a concepção do desenho de avaliação que, de acordo com o modelo proposto (Gysbers & Henderson, 1997, 2001, 2005; Gysbers et al., 2009) e discutido no capítulo 1, inclui as fases de **planeamento** (preparação, envolvimento e criação de uma rede de pessoas-chave, aprendizagem dos aspectos do modelo e análise do programa), de **design** (desenvolvimento e implementação do programa com base nas necessidades), de **implementação** (adopção e execução do programa) e de **avaliação** (avaliação formativa de processo e resultados) (Anexo 1). As considerações quanto ao desenho de avaliação foram baseadas no modelo compreensivo de Educação para a Carreira de Gysbers e Henderson (1997, 2001, 2005; Gysbers et al., 2009).

A **3ª fase** abarcou a implementação do programa. Em Novembro de 2010 foi solicitada a autorização aos Órgãos de Gestão da escola, tendo sido facultada a informação relativa à missão, objectivos, metodologia e resumo do programa.

No caso dos alunos da turma CEF, o programa foi introduzido no currículo escolar, durante um período de cerca de 3 meses (2.º e 3.º períodos). Na turma dos alunos PCA, o programa decorreu fora do período escolar (extracurricular) e teve a duração de cerca de quatro meses e meio, coincidindo também com o 2.º e 3.º período escolar. No curso CEF, a implementação do programa foi concertada com a Directora de Turma, que revelou preocupação pela preparação do estágio profissional dos alunos, neste ano terminal do curso.

As turmas foram seleccionadas no âmbito de uma reunião de divulgação da investigação junto dos Directores de turma dos 3 cursos CEF e da turma do PCA, em que



foram explicados os objectivos, a missão e a metodologia do programa. Nessa reunião, foram identificadas as turmas cujos directores de turma aderiram ao projecto.

A divulgação junto dos Encarregados de Educação fez-se através do Director de Turma, nas reuniões com os Encarregados de Educação, tendo sido facultado folhetos informativos para facilitar a sua explicação (Anexo 2) e documento para autorização da participação dos seus educando na investigação (Anexo 3).

A sensibilização aos alunos para a intervenção, decorreu numa aula prévia ao início do programa, em que se realizou a primeira aplicação da Escala Multidimensional de Auto-Eficácia e do Inventário de Auto-Eficácia para o Desenvolvimento de Carreira, de acordo com critérios de anonimato e confidencialidade. A 4ª fase consistiu na avaliação da eficácia do programa, que faz parte intrínseca deste trabalho.

### **3. Escolha do Programa**

O PEDC baseia-se no modelo do *Missouri Comprehensive Guidance Program – Model for program development, emplementation and evaluation* : Grades 9-12 (Gysbers & Henderson, 1997, 2001, 2005; Gysbers et al., 2009), e a sua pertinência advém das necessidades dos grupos e de existirem poucos programas para os estudantes do ensino regular de cursos CEF e PCA. Por outro lado, a literatura mostra a validade deste modelo de programa, sendo ainda fácil o acesso aos seus materiais. Por último, o aspecto diferenciador dos conteúdos deste programa deve-se à inclusão das componentes representativas do desenvolvimento do adolescente em contexto escolar nos domínios académico, social, pessoal e de carreira.

#### **4. Caracterização da Escola**

A escola é sede do agrupamento e insere-se no concelho de Sintra e é frequentada por 1689 alunos (dos quais da escola sede do agrupamento cerca de 890 alunos) maioritariamente residentes nas freguesias de Santa Maria, São Miguel e de São Martinho.

A missão da escola está expressa no seu Projecto Educativo da seguinte forma: “Uma escola inclusiva com a valorização de todos os alunos e profissionais com a contribuição para o desenvolvimento de valores e competências reconhecidas na sociedade”, “proporcionar aos alunos um percurso de aprendizagens sequencial e articulado, mediado por um projecto educativo comum que confira sentido e unidade à escolaridade e que garanta os princípios de equidade e igualdade de oportunidades na construção de projectos de vida viáveis e orientados para o sucesso, para uma cultura de escola baseada em princípios de inclusão, liberdade de aprender e ensinar com tolerância, qualidade de vida, saúde e bem-estar, educação para uma cidadania activa e responsável” (Agrupamento de escolas D. Carlos I, 2010, p.5).

#### **5. Participantes**

O estudo inclui 26 alunos do 3.º ciclo do ensino básico, de uma turma do 2.º ano do curso CEF de Empregado de Andares em Hotelaria (48%), e uma turma de PCA do 8.º ano escolar (52%), com idades entre os 13 e os 19 anos (média 15,56 e desvio padrão 1,22). Na amostra, 63% são rapazes e 37% raparigas. A maioria dos alunos possui naturalidade portuguesa (89%), existindo alunos da Guiné (7%) e de Cabo Verde (4%). No apoio económico da Acção Social Escolar (ASE) cerca de 70% têm apoio social. Na amostra, cerca de 7% dos alunos nunca teve retenções e 93% têm retenções (uma 74% e duas ou mais 11%).

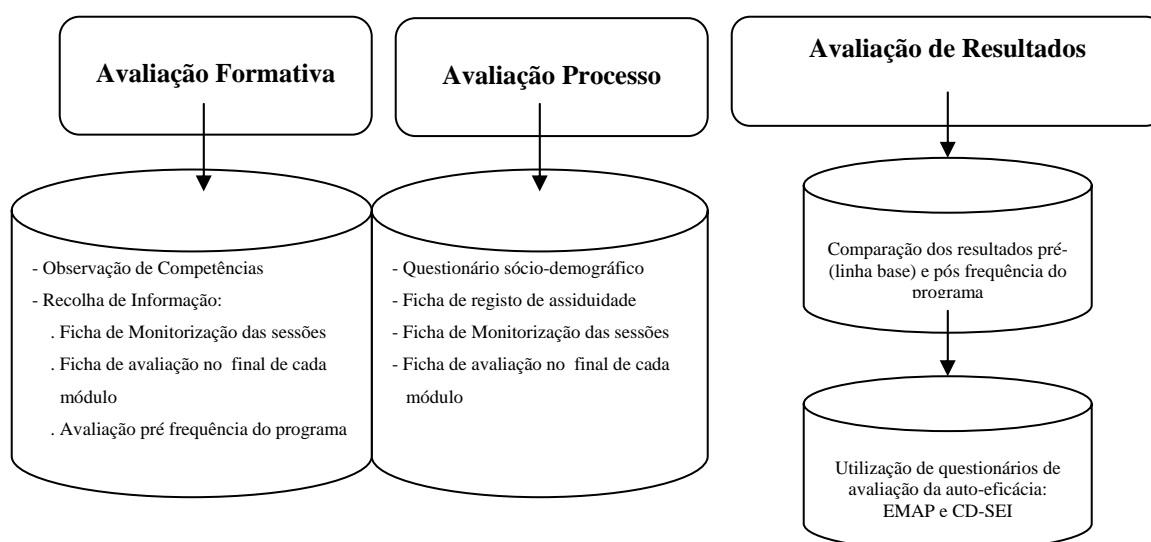
## 6. Instrumentos e Procedimentos

Atendendo ao carácter exploratório do Programa na avaliação formativa, de processo e resultados utilizaram-se fichas e questionários.

A Ficha de Monitorização da Sessão (Anexo 4) é preenchida pelo investigador, após cada sessão e sempre que possível, em conjunto com o professor presente na sala. É composta por 7 questões que avaliam: (1) interesse e atenção, (2) envolvimento e participação, (3) relação entre actividades e objectivos, (4) gestão de tempo, (5) aspectos motivacionais, (6) ambiente da sessão e (7) concretização dos objectivos da sessão. A ficha inclui um campo aberto para registo de incidentes críticos e sugestões de melhoria.

A Ficha de Avaliação dos Módulos (Anexo 5) é preenchida pelos alunos, no final da última sessão dos módulos, e avalia (1) grau de satisfação, (2) dificuldade nas actividades, (3) utilidade das actividades, (4) aconselhamento aos pares para participação. Possui uma questão de resposta aberta para o aluno mencionar o que gostaria de saber mais. A Ficha de Registo da assiduidade (Anexo 6) é preenchida também pelo aluno.

Figura 3. Instrumentos utilizados para a avaliação formativa, de processo e de resultados.



O Questionário Sócio-demográfico (Anexo 7) é preenchido pelos alunos e inclui questões relativas à escolaridade e profissão do pai e da mãe, tipo de ensino, idade, sexo, naturalidade, benefícios ASE, retenções, notas escolares do 1.º período.

A Escala Multidimensional de Auto-eficácia Percebida (EMAP) foi construída com base na teoria sócio-cognitiva de Bandura e adaptada de um dos instrumentos do autor. A EMAP avalia as percepções da capacidade nos domínios de auto-eficácia para a obtenção de recursos sociais, o sucesso académico, a aprendizagem auto regulada, tempos livres e actividades extra curriculares, eficácia auto regulatória, e ainda auto eficácia para ir ao encontro das expectativas dos outros, eficácia auto assertiva e para obter o apoio parental e comunitário. A versão portuguesa da EMAP evidencia graus favoráveis de precisão e validade, em amostras de estudantes do ensino básico. Os dados da análise factorial distinguem um factor relacionado com a auto-eficácia académica e um outro relacionado com a auto-eficácia social (Teixeira, 2009)

O Inventário de Auto-Eficácia para o Desenvolvimento de Carreira (CD-SEI) foi adaptado do *Career Development Self-Efficacy Inventory* de Yuen e colaboradores (2005), tendo sido construído de acordo com a teoria do desenvolvimento de carreira ao longo da vida (Gysbers & Henderson, 2005). O CD-SEI avalia a confiança dos estudantes para lidarem com as tarefas do desenvolvimento de carreira, nas escalas de planeamento de carreira, questões de género na carreira, selecção das formações, preparação para a procura de um trabalho, procura de trabalho e definição dos objectivos de carreira. Os dados com amostras portuguesas evidenciam bons índices de precisão e indicadores de validade da medida em contexto educacional (Teixeira, Barreira, Faria, Baptista, & Pimentel, 2011). A EMAP e o CD-SEI foram as medidas usadas para avaliar os resultados, antes e depois do programa.

### **Capítulo III: Resultados**

Neste capítulo apresentam-se os resultados da avaliação do Programa Educacional de Desenvolvimento de Carreira (PEDC) ao nível formativo, de processo e resultados, com o propósito de responder reflexivamente sobre as questões pertinentes do próprio programa.

#### **1. Avaliação Formativa**

##### **1.1. O PEDC é adequado às necessidades dos alunos dos PCA e CEF?**

Em primeiro lugar, examinou-se a pertinência do programa no contexto português, através da revisão de literatura (capítulo 1). A natureza da intervenção justifica-se pela elevada taxa de retenção e abandono escolar, sobretudo no 3º ciclo (ANQ, 2009; ME/MSST, 2004) e pela necessidade de trabalhar competências impostas pela actual conjectura económica, especialmente nos grupos socialmente mais desfavorecidos, e com maior incidência de insucesso e abandono escolar, como é exemplo dos alunos dos Cursos de Educação e Formação e dos Percursos Curriculares Alternativos. Nos alunos que frequentam o programa, 93% têm retenções.

##### **1.2. Qual a fundamentação teórica do PEDC?**

O programa de Educação para a Carreira de Gysbers e Henderson (1997, 2001, 2005; Gysbers et al., 2009) tem natureza compreensiva, destina-se a todos os alunos e ciclos escolares e fundamenta-se nos pressupostos desenvolvimentistas e sócio-cognitivos, e visa intervir ao nível das aprendizagens, motivação e agenciamento pessoal.

##### **1.3. Qual a missão e objectivos do programa?**

O programa tem como missão desenvolver nos alunos uma atitude positiva face à escola, à sociedade e ao trabalho.

Em termos de objectivos, o programa pretende ajudar os alunos a aumentar o repertório de competências e atitudes ao nível escolar, pessoal, social e de carreira, esperando-se impacto positivo ao nível individual e nas metas gerais da escola (e.g., melhoria das classificações internas, taxa de absentismo, insucesso e abandono escolar). Este objectivo mais geral do programa subdivide-se em objectivos intermédios e específicos em todos os módulos e sessões. Em relação à **componente académica**, são objectivos que os alunos: (1) Adquiram atitudes, conhecimentos e competências que contribuam para uma aprendizagem efectiva na escola e ao longo da vida, (2) Completem o seu ciclo de estudos com preparação académica de modo a permitir-lhes seguir opções formativas e profissionais, (3) Compreendam as relações entre a escola, o trabalho, a família e a comunidade.

Ao longo das sessões, estes propósitos são segmentados em objectivos mais específicos no sentido dos estudantes serem capazes de: (1) Identificarem e aplicarem um método de estudo eficaz, (2) Gerirem e calendarizarem o seu tempo, (3) Prepararem a transição para o novo ciclo e (4) Elaborarem um calendário de estudo.

Em relação à **componente pessoal e social**, são objectivos do programa que os alunos: (1) Adquiram atitudes, conhecimentos e competências interpessoais para ajudá-los a compreenderem-se e a respeitarem-se a si próprios e aos outros, (2) Realizem decisões, estabeleçam objectivos e accionem os meios para atingir os fins e (3) Compreendam as competências de segurança e sobrevivência das suas vidas.

Em termos específicos, os estudantes devem ser capazes de: (1) Compreenderem-se como pessoas e como membros de um grupo social e local, (2) Desenvolver o auto-conhecimento e auto-aceitação, (3) Fazer a auto-gestão positiva do seu comportamento (comportamento responsável), (4) Desenvolver competências de resolução de problemas e

de tomada de decisão, (5) Desenvolver competências interpessoais e de comunicação, (6) Atribuir respeito e valor pela diversidade humana e envolvimento na comunidade.

Em relação à **componente Carreira**, são objectivos do programa que os alunos: (1) Adquiram competências para explorar o mundo de trabalho em relação ao conhecimento que têm de si próprios e para realizarem decisões de carreira, (2) Desenvolvam estratégias para conseguirem alcançar o futuro com sucesso e satisfação, (3) Compreendam a relação entre qualidades pessoais, características da educação e do trabalho e (4) Ganhem competências de exploração e planeamento na construção do seu projecto de carreira, numa perspectiva de desenvolvimento ao longo da vida.

Em termos específicos, os estudantes devem ser capazes de: (1) Estabelecer metas e objectivos, (2) Identificar os seus interesses, (3) Identificar estratégias para procura e obtenção de emprego e sucesso profissional. A figura 4 apresenta um resumo com a distribuição prevista dos temas, sub-temas, número de actividades e sessões do programa.

Figura 4. Resumo do programa PEDC.

Tema	Sub-tema	Número de Actividades	Nrº de Sessões
<b>Apresentação do programa e avaliação Inicial</b>	Comunicação de objectivos pessoais Comunicação dos objectivos do programa Avaliação inicial		1
<b>Tema I: Desenvolvimento Académico</b>	Aprender para Alcançar Objectivos de Vida	3	3
<b>Tema II: Desenvolvimento pessoal e Social</b>	1 - Quem sou e aspectos que facilitam a minha adaptação à sociedade.	3	2
	2 - As minhas relações interpessoais e o respeito por diferentes grupos	2	1
	3 - Comportamentos e estratégias de saúde e bem estar	2	2
	1 - Competências para a transição entre ciclos e plano pessoal de prosseguimento de estudos.	3	2
<b>Tema III: Desenvolvimento de Carreira</b>	2 - Navegar no mundo do trabalho	1	1
	3 - Revisão do plano de estudos e definição de objectivos de carreira	2	1
	4 - Como procurar trabalho	1	2
<b>Avaliação final do programa</b>	Avaliação final		1

A 1ª sessão inclui a avaliação inicial, as 3 sessões seguintes abrangem o módulo desenvolvimento académico, as 5 sessões seguintes respeitam ao módulo desenvolvimento pessoal e social e as 6 seguintes referem-se ao módulo desenvolvimento da carreira. A última sessão constitui a 2ª avaliação. Como exemplo, apresenta-se em anexo (Anexo 8) a planificação da sessão 2, do módulo 1 (Desenvolvimento Académico), com a operacionalização dos objectivos, conceitos, actividades, materiais e duração.

Na turma dos PCA, o módulo 2 (Desenvolvimento Pessoal e Social) não foi aplicado, por razões de organização e tempo.

#### **1.4. Existe informação disponível sobre os materiais e procedimentos?**

O manual do dinamizador publicado em língua inglesa contém a informação das linhas orientadoras e actividades do programa, sendo organizado por módulos e nível de ensino. O documento possui, ainda, informação relativa à gestão do tempo para cada sessão e ao período do ano lectivo mais adequado para a sua implementação (*Missouri comprehensive guidance program: Grades 9-12*) (Gysbers & Henderson, 1997, 2001, 2005; Gysbers et al., 2009).

#### **1.5. Existem dados disponíveis acerca da eficácia destes programas?**

Os estudos efectuados sobre a eficácia de programas compreensivos, apresentados no capítulo 1, indicam que apesar de não existirem muitas evidências empíricas quanto à maior eficácia desta modalidade de intervenção comparativamente com outras intervenções, os resultados têm-se mostrado positivos (e.g., Hughes & Karp, 2004; Huteau, 2001; Oliver & Spokane, 1988; Whiston & Buck, 2008).



### **1.6. As actividades são adequadas aos objectivos das sessões?**

Com base nos dados da Ficha de Monitorização das Sessões do psicólogo (pergunta 3) podemos concluir que, de uma maneira geral, as actividades e materiais que com elas foram realizadas evidenciam adequabilidade aos objectivos estabelecidos. No Módulo 1 foi escolhida a alternativa 3 (a maior parte), no Módulo 2 a alternativa 4 (quase totalmente) e no Módulo 3 a alternativa 3 (a maior parte). Estes indicadores sugerem que as actividades são válidas para a mudança ao nível das atitudes e competências. Porém, atendendo que em termos globais tanto o módulo 1 (Desenvolvimento Académico) como o 3 (Desenvolvimento de Carreira) obtiveram uma valoração mediana de 3, estes dados sugerem a necessidade de melhorar as planificações das sessões. O Módulo 4 (Desenvolvimento Pessoal e Social) apesar do valor global mediano de 4, o módulo foi aplicado apenas na turma CEF, pelo que carece ainda de averiguação em futuras investigações.

Os dados da Ficha de Monitorização das Sessões (questão 9) sugerem, ainda, que os objectivos das várias sessões e dos vários módulos foram maioritariamente alcançados, situando-se a mediana das respostas em 3 (alcance mediano). Apesar deste indicador positivo, as respostas de conteúdo permitem identificar a necessidade de um espaço mais individualizado para a consolidação dos conhecimentos, monitorização dos trabalhos e apoio para os alunos com mais dificuldades. O tempo disponível não permitiu este acompanhamento mais personalizado, e os resultados sugerem que os objectivos não foram totalmente alcançados.

A análise das respostas dos estudantes na Ficha de Avaliação dos Módulos (Anexo 10) evidencia no módulo 1 (Desenvolvimento Académico) percepção de **dificuldades** na planificação do estudo (43%) e nas estratégias e técnicas de estudo (37%), enquanto na

análise dos resultados e definição de objectivos, as dificuldades situam-se respectivamente em 7% e 13%. Em termos de **utilidade** salientam a definição de objectivos (47%), estratégias e técnicas de estudo (40%), análise dos resultados (37%) e planificação do estudo (23%). As verbalizações dos alunos durante as sessões indicam falta de interesse pelo estudo (e.g., estudo porque os meus pais me obrigam ou estudo porque tem que ser). O conjunto dos resultados permite inferir que, efectivamente, o módulo cumpriu a maior parte dos objectivos para a qual foi construído.

No módulo 2 (Desenvolvimento Pessoal e Social), a percepção de **dificuldade** situa-se em 23% em ambos os temas “Quem sou eu e aspectos que facilitam a minha adaptação à sociedade” e “comportamentos e estratégias de saúde e bem estar” e, estes conteúdos são referidos como **úteis** por 43%.

No módulo 3 (Desenvolvimento de Carreira), a percepção de **dificuldade** situa-se respectivamente em navegar no mundo do trabalho 23%, revisão do plano 17%, como procurar trabalho 13% e competência de transição entre ciclos 3%. Na **utilidade** percebida, os conteúdos navegar no mundo do trabalho e como procurar trabalho são úteis para 60%, competências de transição entre ciclos para 57% e revisão do plano para 50%.

### 1.7. As planificações são adequadas?

Nos alunos do curso CEF, a aplicação das sessões do programa decorreu em 2 sessões semanais, num tempo lectivo (45 minutos) da disciplina de Francês (Directora de Turma) e no tempo lectivo (90 minutos) da disciplina de Serviço de Andares. Este horário está associado a questões de tempo, relacionadas com o estágio profissional, que se realiza a partir de meados de Maio. Na turma do PCA (8º ano), as sessões realizaram-se numa sessão semanal de 90 minutos, fora do horário escolar. Na versão original do programa, o

tempo previsto para as sessões situa-se entre 30 a 70 minutos. No anexo 11 apresenta-se o cronograma da planificação das sessões de cada uma das turmas.

A exequibilidade da planificação foi avaliada através da questão 4 da Ficha de Monitorização das Sessões (Anexo 4), constatando-se que de uma maneira geral, a maior parte dos alunos conseguiu completar as actividades, embora excedendo o tempo previsto. No módulo 1, houve a necessidade de realizar mais 2 sessões para aprofundar conteúdos de “como estudar”, de dar feedback aos alunos relativamente aos objectivos definidos, planificação e gestão do tempo de estudo e os resultados do questionário da avaliação da auto-eficácia percebida, relativamente aos aspectos académicos. Algumas das actividades dos outros módulos foram completadas em casa (e.g., o plano de prosseguimento de estudos) e, em outros casos foram dados menos exemplos para a discussão.

Ao longo das sessões do programa, os comentários incluídos na Ficha de Monitorização das Sessões sugerem a necessidade de reformular a planificação do Programa quanto: (1) A diminuir o número de actividades por sessão, (2) Mudar o tempo lectivo de aplicação, pois a sua aplicação intensiva determinou algum cansaço dos alunos, (3) Repensar a organização, pois a aplicação das sessões em horário de 45 minutos revelou-se insuficiente e em blocos de 90 minutos improdutivo, atendendo à falta de concentração e motivação que a partir de determinado momento era visível nos alunos, (4) Incluir o programa no currículo, pois na turma do PCA as sessões do programa foram dadas fora do horário escolar dos alunos (tinham que se deslocar propositadamente à escola), contribuindo para baixar a assiduidade e porventura a falta de envolvimento, (5) Aprofundar os módulos do desenvolvimento académico e do desenvolvimento de carreira, com maior número de sessões e em actividades coadjuvantes de monitorização ou feedback do trabalho realizado, para consolidação das competências trabalhadas.

## **2. Avaliação de Processo**

A avaliação de processo incide na qualidade da relação do programa com a população alvo (Thompson & McClintock, 2000), seguindo-se três questões.

### **2.1. O Programa tem uma linguagem acessível à população alvo?**

Ao longo das sessões, pela observação do comportamento verbal e dos trabalhos efectuados para a realização do portefólio (avaliação de conhecimentos) infere-se o entendimento dos conceitos e situações trabalhadas. De uma maneira geral, os indicadores tendem a confirmar que os alunos compreenderam os conteúdos.

### **2.2. Os materiais e metodologias utilizados são adequados população alvo?**

Na adaptação do programa retiraram-se os conteúdos referentes aos aspectos comunitários (papel de cidadão) do módulo Desenvolvimento Pessoal e Social, que no contexto português não têm a expressão cultural do contexto americano. Na adaptação elaboraram-se *checklists*, fichas, casos práticos, concordantes com a cultura portuguesa.

Nas sessões, usaram-se apresentações em *Powerpoint* para apoio e sistematização aos conteúdos. Houve, ainda, o cuidado de fornecer a todos os alunos e durante as sessões os materiais necessários para a sua participação nas tarefas propostas.

As avaliações da Ficha de Monitorização das Sessões evidenciam que a metodologia e os materiais usados motivaram os alunos, destacando-se a avaliação da 2ª e 5ª sessão, do módulo 2 (Desenvolvimento Pessoal e Social), cujos temas incidem nas Relações interpessoais e respeito pelos outros que pertencem a diferentes grupos e Comportamentos e estratégias de saúde e bem-estar. Nas sessões 1, 2 e 5 do módulo 3 (Desenvolvimento de Carreira), também foram bem avaliados os temas: E agora o estágio, À conversa com

profissionais e ex. colegas, Revisão do plano de estudos e Definição de objectivos de carreira. Nestas sessões, foram usados filmes, internet e pessoas exteriores à escola. Nas sessões que continham tarefas de escrita, leitura e análise de informação, os alunos geralmente rejeitavam as actividades.

### **2.3. Houve adesão por parte da população alvo?**

O controlo da assiduidade constitui um dos indicadores utilizados para averiguar a adesão por parte dos alunos, mostrando os resultados que na turma CEF, em termos medianos, um aluno faltou em cada sessão, existindo sessões em que não faltou nenhum aluno, e na turma PCA faltaram 4 alunos por sessão (Anexo 12).

Outro indicador utilizado, foi o grau de atenção, interesse e participação dos alunos nas actividades, avaliado através das questões 1 e 2 da Ficha de Monitorização das Sessões, verificando-se, em termos gerais, um nível mediano (3) de interesse e participação. Destaca-se, um maior interesse e participação no módulo 2 (Desenvolvimento Pessoal e Social) e módulo 3 (Desenvolvimento de Carreira). Os indicadores mostram menores níveis de adesão no módulo 1 (Desenvolvimento Académico).

Na Ficha de Avaliação Final dos Módulos, os alunos indicam satisfação com o programa. No Módulo 1, “gostaram mais ou menos” 37%, “gostaram” 27% ou “gostaram muito” 17%; apenas 7% diz “não ter gostado”. No módulo 2, “gostaram” 23% ou afirmam terem “gostado muito” 20% (estes resultados dizem respeito apenas a uma turma); No módulo 3, a maior parte afirma “ter gostado” 37%, “gostado muito” 10%, ter “gostado mais ou menos” 20% e, apenas 7% afirma ter “gostado pouco”.

Este inquérito final de cada módulo, contém outra questão de avaliação da satisfação dos alunos com o programa (questão 4) “Aconselhas a um amigo a frequentar este

módulo?”, em que 73% respondeu que “sim” e 13% respondeu “não” no módulo 1; 43,3% respondeu sim (corresponde à totalidade dos alunos da turma CEF, atendendo que este módulo não foi aplicado na turma do PCA) no módulo 2; 70% respondeu “sim” e 3% respondeu “não” no módulo 3.

Os resultados apresentados sugerem, na generalidade, uma boa adesão ao programa por parte dos alunos.

### **3. Avaliação de Resultados**

#### **3.1. Avaliação pré e pós-teste (EMAP e CD-SEI).**

Na resposta às questões “Que resultados se obtiveram?” e “se o programa promove a mudança de competências ou conhecimentos?”, foram usadas a Escala Multidimensional de Auto-Eficácia Percebida (EMAP) e a Escala de Eficácia para o Desenvolvimento da Carreira (CD-SEI), aplicadas no início e no fim do programa. Para a análise dos resultados foi usado o *software PASW Statistics (Predictive Analytics SoftWare Statistics)*, versão 18.0, com utilização dos testes não paramétricos.

O estudo estatístico revela que não há diferença estatisticamente significativa entre os resultados do início e do fim do programa, apesar das medianas do pré-teste serem em algumas escalas inferiores às do pós-teste (Anexo 13).

#### **3.2. Avaliação dos resultados escolares.**

A análise dos resultados escolares dos alunos das duas turmas (PCA e CEF), nas várias disciplinas que compõem o currículo e nos três períodos lectivos, revelam que na sua globalidade não existem diferenças nas medianas entre as notas do primeiro e do terceiro período lectivo. Apenas em dois casos, em cada uma das turmas, se verificaram melhorias em termos escolares do 1.º para o 3.º período lectivo (Anexo 14).

## Conclusões

Da revisão de literatura efectuada salienta-se a importância atribuída à orientação educacional da carreira, como um instrumento promissor de desenvolvimento económico e de estratégia no combate às desigualdades sociais (OCDE, 2004). Porém, os seus resultados ainda carecem de visibilidade, para que os decisores políticos invistam e acreditem na orientação de carreira como parte integrante das políticas de educação e de trabalho. Este desafio justifica um maior investimento no sentido de certificar a qualidade dos serviços de orientação, pela avaliação das intervenções como forma de avaliar a sua eficácia (Gysbers & Henderson, 1997, 2001, 2005; Gysbers et al., 2009; Plant, 2001; Van Esbroeck, 2002).

A intervenção, sob forma de Educação para a Carreira, abrange todos os alunos e potencialmente contribui na prevenção do abandono escolar. Este tipo de intervenção tende a promover competências para os jovens gerirem a aprendizagem e a carreira, sobressaindo a importância da intervenção em níveis de escolaridade precoces. Por outro lado, a ligação entre aspectos académicos e de carreira cria sinergias entre aprendizagem e projectos de vida, na qual é fundamental a participação dos professores e da família (Lapan & Kosciulek).

Neste quadro de intervenção, o presente estudo contempla a adaptação de um programa educacional de desenvolvimento de carreira (PEDC), enquanto intervenção estruturada de desenvolvimento de competências académicas, pessoais, sociais e de carreira, para alunos de PCA e CEF. O trabalho efectuado tomou como referência o modelo compreensivo de educação de carreira - *Missouri Comprehensive Guidance Program: Grades 9-12* (Gysbers & Henderson, 1997, 2001, 2005; Gysbers et al., 2009).

Nos diferentes níveis de avaliação, emergem indicadores que sustentam as potencialidades do PEDC (hipótese de estudo 1) como intervenção que corresponde às necessidades dos alunos dos PCA e CEF. Por um lado, é um programa que assenta em teoria e em estudos que têm vindo a demonstrar a sua eficácia no desenvolvimento de competências académicas, sociais, pessoais e de carreira. Por outro, as estratégias utilizadas nas sessões permitem a criação de uma atmosfera de diálogo e reflexão, promovendo não só a maturidade dos alunos, como também o desenvolvimento de competências transversais, como o estabelecimento de objectivos académicos e de carreira realistas, tomar decisões, aceitar a perspectiva do outro, lidar com situações de relacionamento interpessoal e de gestão do próprio comportamento em termos de saúde e bem-estar.

O quadro teórico subjacente ao programa poderá contribuir para uma unificação das intervenções no âmbito da promoção e desenvolvimento de competências académicas, sociais e pessoais e de carreira em contexto escolar. Por fim, dada a natureza estruturada do programa (tem uma missão, objectivos e planificações, etc.) reúne condições para uma avaliação sistemática e responde a uma necessidade do Sistema Educativo Português, conforme já foi explicitado no capítulo 3 (ponto 1.1).

Apesar destes aspectos positivos, o estudo realizado identificou a necessidade de se proceder a melhorias no programa, de forma a promover uma maior eficácia dos seus resultados, nomeadamente repensar a organização e os tempos de intervenção, pois a aplicação intensiva (dois períodos lectivos) determinou algum cansaço dos alunos e, por vezes, alguma falta de tempo e disponibilidade para a realização das actividades propostas. No caso dos cursos CEF (Tipo 2), deverá ter início no 1.º ano do curso e terminar no final do 2.º ano com o tema “E agora o Estágio”. Na turma PCA, as sessões foram dadas fora do horário escolar, em que os alunos se deslocavam propositadamente à escola, o que se



reflectiu na assiduidade e envolvimento no programa, sugerindo-se, assim, a sua inserção no currículo. O tempo das sessões deve ser também repensado, pois a aplicação das sessões em horário de 45 minutos revelou-se insuficiente e em blocos de 90 minutos improdutivo, o que levará à diminuição do número de actividades por sessão.

A avaliação mostra a necessidade de se aprofundarem os conteúdos dos módulos de desenvolvimento académico e de desenvolvimento de carreira, o que implicará maior número de sessões e actividades coadjuvantes de monitorização ou feedback do trabalho realizado.

Nos recursos do programa, salienta-se a importância do envolvimento dos professores, das famílias e da comunidade. O programa deve contemplar a sensibilização e envolvimento de professores e encarregados de educação/família (formação) de forma a permitir alargar o treino de competências para além das sessões e do contexto escolar. A utilização do testemunho de alguns pais, em sessões, poderia constituir uma fonte inspiradora para os alunos

Na avaliação pré e pós teste, observou-se que não existem diferenças estatisticamente significativas nos dados dos questionários EMAP e CD-SEI, apesar das medianas do pré-teste serem em algumas escalas inferiores às do pós-teste (hipótese de estudo 2). Estes dados podem estar associados às características dos instrumentos usados, quer à sua extensão quer às limitações das medidas de auto-relato estarem imbuídas de “desejabilidade social” ou fantasia nas questões que remetem para conteúdos académicos e auto regulatórios. Este facto ficou patente nos momentos de leitura e devolução dos resultados de cada um dos módulos e nas dificuldades de realização das tarefas de escrita, leitura e análise de informação. Geralmente, as actividades que apelam para metodologias mais activas, são recebidas de modo mais positivo por estes alunos.

Na avaliação dos resultados escolares não se verificaram alterações nas medianas entre as notas do primeiro e terceiro período lectivo (hipótese de estudo 3).

Para além dos resultados escolares, teria sido positivo para o processo de avaliação a utilização de outros indicadores (e.g., participações, comportamento em sala, frequência de pedidos de informação, pesquisas realizadas, etc.) e o recurso a várias fontes (professores, família, directores de turma, etc.). A utilização de uma metodologia inicial mais qualitativa poderia ter sido outro contributo importante no processo de avaliação do programa. De acordo com as autoras Thompson e McClintock (2000), “os métodos qualitativos são valiosos especialmente na fase formativa da avaliação, quando perante estudos exploratórios, na medida em que permitem ao avaliador um alcance mais alargado quanto à sondagem de sentimentos, crenças, impressões, opiniões e preferências dos participantes” (p.37).

O programa foi implementado com alunos dos Cursos CEF e de PCA, no entanto seria interessante a sua aplicação a outros grupos de estudantes (e.g., alunos com e sem sucesso académico, com e sem problemas de comportamento, etc.).

O estudo é circunscrito a um pequeno número de alunos de duas turmas do Concelho de Sintra, não sendo os resultados representativos dos alunos do 3.º ciclo do ensino básico, de turmas de PCA e CEF.

Decorrente do design, das opções metodológicas e resultados alcançados no presente estudo, segundo a classificação de Biglan e colaboradores (2003) o programa situa-se ao nível 6 e 7 (categoria de promissor) atendendo que as suas provas são decorrentes de um design não experimental (pré e pós teste sem grupo de controlo), ou seja, carece ainda de provas consistentemente fundamentadas, com um bom design que considere a possibilidade de grupos de controlo, com distribuição aleatória e replicações independentes.

## Referências

- Abbott, R., Hill K., Catalano, R., & Hawkins, D. (2000). Predictors of early high school dropout: A test of five theories. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 568-582.
- Agência Nacional para a Qualificação (2009). Mais Escolaridade: Realidade e ambição. *Estudo preparatório do alargamento da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.
- Agrupamento de Escolas D. Carlos I (2010). *Projecto educativo. Princípios orientadores*. (Manuscrito não publicado). Sintra: Agrupamento de Escolas D. Carlos I.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Bandura, A. (2002). *Self-efficacy: The exercise of control* (5ª ed.). New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2006). Adolescent development from an agentic perspective. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.). *Self-efficacy beliefs of adolescents* (vol. 5., pp. 1-43). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Biglan, A., Mrazek, P., Carnine, D., & Flay, B. (2003). The integration of research and practice in the prevention of youth problem behaviors. *American Psychologist*, 58 (6/7), 433-440.

- Christenson, S., & Thurlow, M. (2004). School dropouts: Prevention considerations, interventions, and challenges. *Current Directions in Psychology Science*, 13 (1), 36-39.
- Diário da República. (2005). Lei n.º 49/2005. Diário da República, 1.ª série — N.º 166 — 30 de Agosto de 2005. Retirado de <http://www.anq.gov.pt/default.aspx?access=1>
- Dunn, C., Chambers, D., & Rabren, K. (2004). Variables affecting students decisions to dropout of school. *Remedial and Special Education*, 25 (5), 314-323.
- European Center for the Development of Vocational Training (2010). *Guiding at-risk youth through learning to work: Lessons from across Europe*. Research Paper, 3. Luxemburgo: Publications Office of the European Union.
- Faria, L., Araújo, A., Taveira, M. C., & Pinto, J. (2008). Consulta psicológica vocacional em grupo: Estudos de caso com alunos de 9º ano de escolaridade. *Psicologia, Educação e Cultura*, 12 (1), 45-60. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/8052>
- Faria, I., & Teixeira, M. O. (2010, Abril). *Uma intervenção vocacional com alunos em risco de abandono escolar*. Livro de Resumos/Abstract Book Conferência Desenvolvimento Vocacional 2010: Avaliação e intervenção (p. 27). Retirado de [www.vocacional2010.com/images/stories/livro%20de%20resumos.pdf](http://www.vocacional2010.com/images/stories/livro%20de%20resumos.pdf)
- Fernández-Ballesteros, R. (2001). *Evaluación de programas*. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud (2ª ed.). Madrid: Editorial Síntesis, S. A.
- Ferreira-Marques, J., Caeiro, L., Alves, J. H., Pinto, H. R., Duarte, M. E., Afonso, M. J., Teixeira, M. O., & Lima, M. R. (1998). *Programa de orientação da carreira: 9º ano de escolaridade* (9ª ed.). Lisboa: Núcleo de Orientação Escolar e Profissional, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

- Ferreira, J. A., Santos, E. J. R., Fonseca, A. C., & Haase, R. F. (2007). Early predictors of career development: A 10-year follow-up study. *Journal of Vocational Behavior*, 70, 61-77.
- Fink, A. (1993). *Evaluation Fundamentals*. Newbury Park: Sage Publications.
- Guichard, J. (2001). A century of career education: Review and perspectives. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1, 155-176.
- Guichard, J., & Huteau, M. (2002). *Psicologia da orientação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Gysbers, N.C., & Henderson, P. (1997). *Comprehensive guidance programs that work part II*. Greensboro, NC: ERIC/CASS.
- Gysbers, N. C., & Henderson, P. (2001). Comprehensive guidance and counseling programs: A rich history and a bright future. *Professional School Counseling*, 4, 262-270.
- Gysbers, N. C., & Henderson, P. (2005). Designing, implementing, and managing a comprehensive school guidance and counseling program. In C. Sinks (Ed.). *Contemporary School Counseling* (pp. 151-188). Boston, MA: Houghton Mifflin Company.
- Gysbers, N. C., Heppner, M. J., & Johnston, J. A. (2009). *Career counseling: Contexts, process and techniques*. Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Hartung, P. J., Porfeli, E J., & Vondraceck, F. W. (2005). Child vocational development: A review and reconsideration. *Journal of Vocational Behavior*, 66, 385-419.
- Herr, E. L. (2001). Career development and its practice: A historical perspective. *The Career Development Quarterly*, 49, 196-211.

- Herr, E. L. (2008). Abordagens às intervenções de carreira: Perspectiva histórica. In M. C. Taveira & J. T. Silva (Coord.), *Psicologia vocacional: Perspectivas para a intervenção* (pp. 13-28). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Herr, E. L., & Cramer, S.H. (1992). *Career guidance and counseling through the life span: Systematic approaches* (4th. Ed.). New York: Harper Collins Publishers.
- Hoyt, K. B. (2005). Career education as a federal legislative effort. In K. B. Hoyt, *Career education: History and future* (pp. 3-74). Tulsa, OK: National Career Development Association.
- Hoyt, K. B., & Wickwire, P. N. (2001). Knowledge-information-service era changes in work and education and the changing role of the school counselor in career education. *Career Development Quarterly*, 49, 238-249.
- Hughes, K. L., & Karp, M. M. (2004). *School-based career development: A synthesis of the literature*. New York: Institute of Education and the Economy Teachers College.
- Huteau, M. (2001). The evaluation of methods in Career Education interventions. *International Journal of Educational and Vocational Guidance*, 1.(3), 177-196.
- Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R. (2000). Predicting different types of school dropouts: A typological approach with two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology*, 92 (1), 171-190.
- Königstedt, M. (2008). Educação e carreira: Estudo de avaliação da eficácia de uma intervenção psicológica. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade do Minho, Braga. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/8314>

- Krumboltz, J. D. (1994). Improving career development theory from a social learning perspective. In M. L. Savickas & R. W. Lent (Eds.), *Convergence in career development theories: Implications for science and practice* (pp. 9-31). Palo Alto, CA: CPP Books.
- Lapan, R., Gysbers, N. C., & Kayson, M. (2007). Missouri school counselors benefit all students: *How implementing comprehensive guidance programs improve academic achievement for all Missouri students*. Jefferson City, MO: Missouri Department of Elementary and Secondary Education.
- Lapan, R.T., Gysbers, N.C., & Petroski, G.F. (2001). Helping seventh graders be safe and successful: A statewide study of the impact of comprehensive guidance and counseling programs. *Professional School Counseling*, 6(3), 186-198.
- Lapan, R.T., Gysbers, N.C., & Sun, Y. (1997). The impact of more fully implemented guidance programs on the school experiences of high school students: A statewide evaluation study. *Journal of Counseling and Development*, 75, 292-302.
- Lapan, R. T., & Kosciulek, J. F. (2001). Toward a community career system program evaluation framework. *Journal of Counseling and Development*, 79(3), 3-15.
- Lee, F., & Ip, F. (2003). Young school dropouts: Level influence of different systems. *Journal of Youth Studies*, 6(1), 89-110.
- Lehr, C., A. Sinclair, M., & Christenson, S. (2003). Moving beyond dropout towards school completion: an integrative review of data-based interventions. *School Psychology Review*, 32(3), 342-364.

- Lent, R.W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unified social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior, 45*, 79-112.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2002). Social cognitive career theory. In D. Brown & Associates (Eds.), *Career choice and development* (4th ed., pp. 255-311). San Francisco: Jossey-Bass.
- Ministério da Educação/Ministério da Segurança Social e do Trabalho (Eds.). (2004). *Eu não desisto. Plano nacional de prevenção do abandono escolar - relatório*. Lisboa: Ministério da Educação/Ministério da Segurança Social e do Trabalho. Retirado de [www.min-edu.pt](http://www.min-edu.pt).
- Missouri Comprehensive Guidance Program (2010). *Model for program development, implementation and evaluation: Grades 9-12*. Jefferson City: MO: Missouri Department of Elementary and Secondary Education. Retirado de <http://www.missouricareereducation.org/doc/guidematerial/Manual.pdf>
- Mitchell, K., Levin, A., & Krumboltz, J. (1999). Planned happenstance: Constructing unexpected career opportunities. *Journal of Counseling and Development, 77*(2), 115-124.
- Nation, M., Crusto, C., Wandersman, A., Kumpfer, K., Seybolt, D., Morrissey-Kane, E., & Davino, K. (2003). What works in prevention: Principles of effective prevention programs. *American Psychologist, 58*(6/7), 449-456.
- Oliver, L. W., & Spokane, A. R. (1988). Career-intervention outcome: What contributes to client gain? *Journal of Counseling Psychology, 35*, 447-462.



Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico e Comunidade Europeia

(2004). *Orientação escolar e profissional*: Guia para decisores. Paris: OECD Publicações.

Patton, M. Q. (1994). Developmental evaluation. *Evaluation Practice*, 15(3), 311-319.

Pinto, H. R. (2002). *Construir o Futuro. Manual Técnico*. Santarém: JHM Edições.

Plant, P. (2001). Quality in Careers Guidance. Information, guidance and counselling services. Paris: OECD Publicações.

Rodríguez-Moreno, M. L. (2008). A educação para a carreira: Aplicação à infância e à adolescência. In M. C. Taveira & J. T. Silva, *Psicologia vocacional: Perspectivas para a intervenção* (pp. 29-58). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J., et al. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 239–250. doi:10.1016/j.jvb.2009.04.004

Super, D. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16, 282-298.

Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown e L. Brooks (Eds), *Career choice and development* (2nd ed., pp. 197-261). San Francisco: Jossey-Bass.

Super D. E., Savickas, M.L., & Super, C.M. (1996). The Life-span, Life-space approach to career. In D. Brown, L. Brooks & Associates (Eds.). *Career choice and development* (pp. 121-178). San Francisco: Jossey-Bass.

Super, D. E., & Sverko, B. (1995). *Life roles, values and careers*: International findings of the Work Importance Study. San Francisco : Jossey Bass.

- Swanson, J. (1995). The Process and Outcomes of Career Counseling. In S.H. Osipow & W. B. Walsh (Eds.), *Handbook of Vocational Psychology, Theory Research, and practice*. (2th ed., pp. 217-260). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Teixeira, M. O. (2008). A abordagem sócio-cognitiva no aconselhamento vocacional: Uma reflexão sobre a evolução dos conceitos e da prática da orientação. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 9(2), 9-16. Retirado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=203014920003>
- Teixeira, M.O. (2009). As qualidades psicométricas da escala multidimensional da auto-eficácia percebida (EMAP). *Psychologica*, 51, 47-55.
- Teixeira, M. O., Barreira, C., Faria, I, Baptista, J. & Pimentel, A. (2011). *Inventário de Auto-Eficácia para o Desenvolvimento de Carreira* (CD-SEI). Comunicação apresentada no VIII Congresso Iberoamericano de Avaliação. Evaluación Psicológica.
- Teixeira, M. O., & Calado, I. (2010). Avaliação de um programa de educação para a carreira: Um projecto de natureza exploratória *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 11 (2), 213-218.
- Thompson, N. J., & McClintock, H. O. (2000). *Demonstrating your program's worth*. A primer on evaluations for programs to prevent unintentional injury. Atlanta: National Center for Injury Prevention and Control.
- Van Esbroeck, R. (2002). An introduction to the Paris 2001 IAEVG. Declaration on Educational and Vocational Guidance. *International Journal of Educational Guidance*, 2 (2), 73-83.

- Van Esbroeck, R. (2008). Career Guidance in a Global World. In J.A. Athanasou & R. Van Esbroeck (Eds.), *International Handbook of Career Guidance*, (pp. 23-44). Springer Science.
- Vilhjalmsdottir, G. (2007). Outcomes of two different methods in careers education. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 7, 97-110.
- Wandersman, A., Morrissey, E., Davino, K., Seybolt, D., Crusto, C., Naton, M. Goodman, R., & Imm, P. (1998). Comprehensive quality programming and accountability: Eight essential strategies for implementing successful prevention programs. *Journal of Primary Prevention*, 19(1), 3-30.
- Watts, A. G. (2001). Career education for young people: Rationale and provision in the UK and other European countries. *International Journal Educational Vocational Guidance*, 1, 209-222.
- Watts, A. G., & Sultana, R. G. (2004). Career guidance policies in 37 countries: Contracts and common themes. *International Journal Educational Vocational Guidance*, 4, 105-122.
- Whiston, S. C., & Buck I. M. (2008). Evaluation of career guidance programs. In J. A. Athanasou & R. Van Esbroeck (Eds.), *International handbook of career guidance* (pp. 677-691). New York: Springer.
- Yuen, M., Gysbers, N. C., Chan, R. M. C., Lau, P. S. Y., Leung, T. K. M., Hui, E. K. P., & Shea, P. M. K. (2005). Developing a career development self-efficacy instrument for Chinese adolescents in Hong Kong. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5 (1), 57-73.

## Índice de Figuras

<b>Figura 1:</b> Modelo do programa compreensivo de carreira do Missouri (Gysbers & Henderson, 2005).....	12
<b>Figura 2:</b> Ciclo de intervenção de um programa de avaliação (Fernandez Ballesteros, 2001) .....	28
<b>Figura 3:</b> Instrumentos utilizados para a avaliação formativa, de processo e de resultados .....	35
<b>Figura 4:</b> Resumo do programa PEDC .....	39

## **Índice de Anexos**

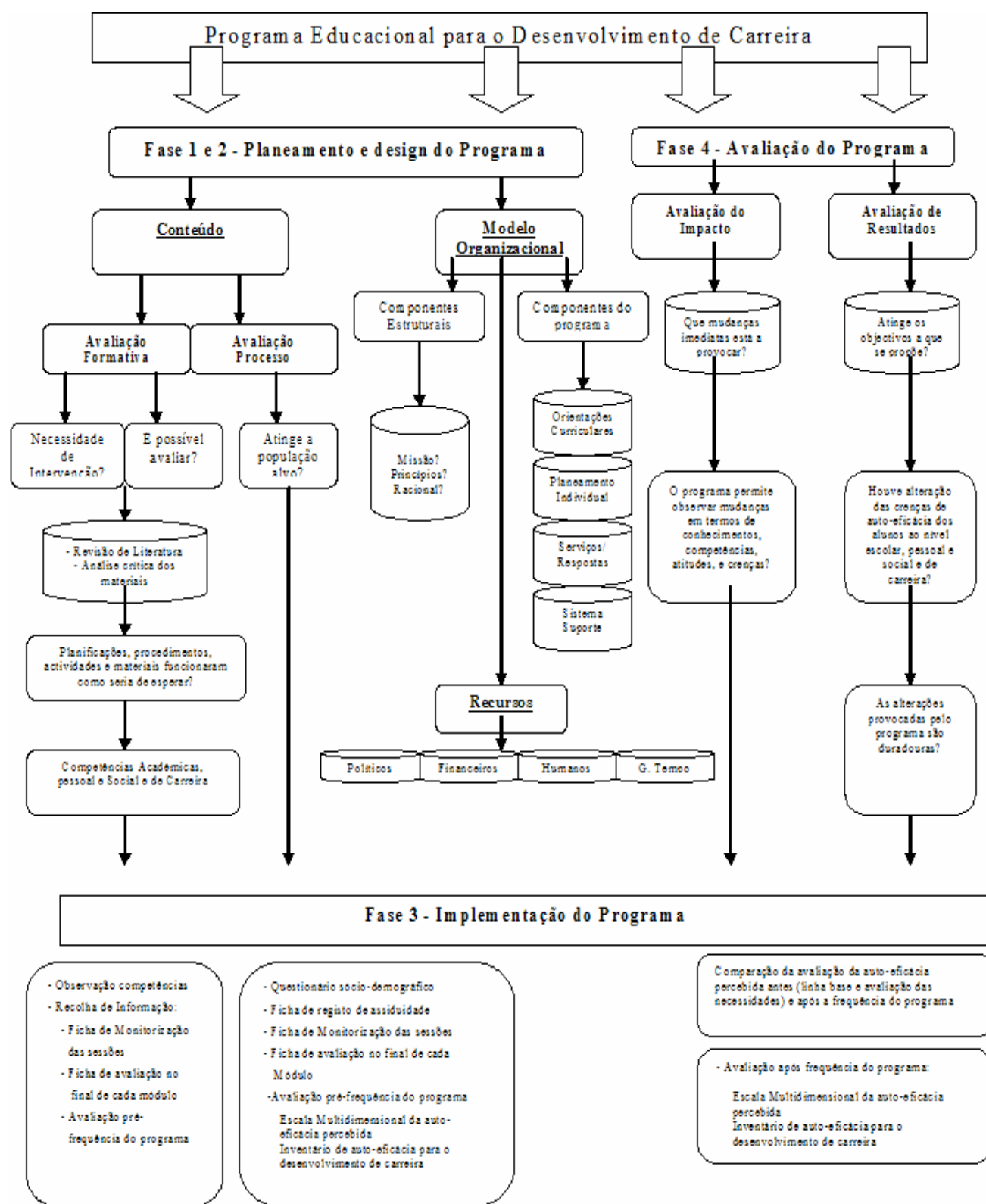
- Anexo 1:** Desenho da avaliação do PEDC com as componentes do programa de Gysbers e Henderson (1997, 2001, 2005; Gysbers et al., 2009)
- Anexo 2:** Folheto informativo do PEDC
- Anexo 3:** Pedido de autorização aos Encarregados de Educação
- Anexo 4** Ficha de monitorização das sessões pelo investigador/professor
- Anexo 5** Ficha de avaliação dos módulos pelo aluno
- Anexo 6** Ficha de registo da assiduidade
- Anexo 7** Questionário sócio-demográfico
- Anexo 8** Planificação da sessão 2 do módulo 1 do PEDC
- Anexo 9** Resultados da ficha de monitorização das sessões
- Anexo 10** Resultados da ficha de avaliação dos módulos pelo aluno
- Anexo 11** Cronograma da aplicação do PEDC na Turma CEF (Empregado de Andares em Hotelaria) e na turma PCA (8.ºano)
- Anexo 12** Análise da assiduidade
- Anexo 13** Medianas e amplitudes dos resultados das Escalas EMAP e CD-SEI, no pré e pós teste
- Anexo 14** Resultados escolares obtidos pelos alunos nos 3 períodos lectivos

Programa Educacional de Desenvolvimento da Carreira Para Alunos CEF e PCA.  
Um Estudo Exploratório.

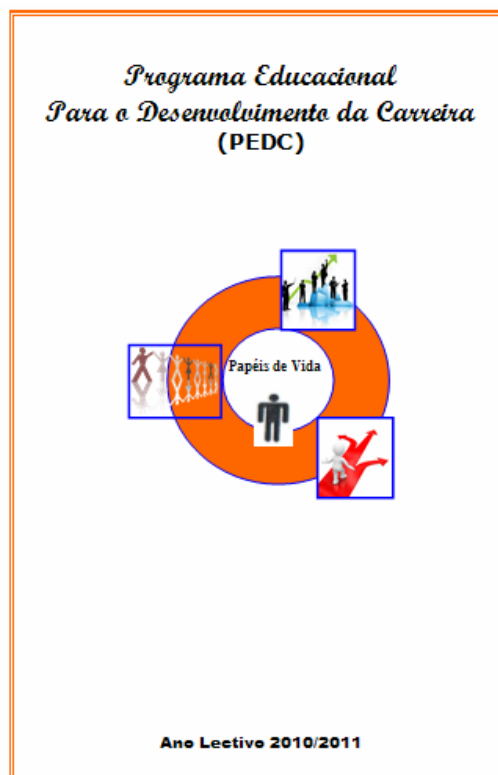
## **Anexos**

---

## Anexo 1 – Desenho da avaliação do PEDC com as componentes do programa de Gysbers e Henderson (1997, 2001, 2005; Gysbers et al., 2009)



## Anexo 2: Folheto informativo do PEDC



O programa *Educacional para o desenvolvimento da carreira* é um programa estruturado e compreensivo que visa melhorar e desenvolver nos alunos competências no domínio académico (escolar), de carreira (profissional) e de relacionamento pessoal, social e comunitário (o indivíduo, os outros e a comunidade). Constitui um instrumento que pretende facilitar a construção do projecto de vida do aluno e, simultaneamente, combater o abandono e o insucesso escolar.

É um programa que se dirige a todos os alunos, preferencialmente a alunos com manifestas dificuldades de adaptação à escola, quer em termos de aprendizagem quer em termos sociais e que se encontram em risco de abandono e insucesso escolar.

### Objectivos:

No final do programa os alunos deverão ser capazes de:

- ✍ Aplicar as competências académicas necessárias à realização de aprendizagens académicas ao longo da vida;
- ✍ Compreender-se como pessoa e como membro de um grupo social e local.
- ✍ Aplicar as competências de exploração e planeamento na construção do seu projecto de carreira, numa perspectiva de desenvolvimento de vida.

### Estrutura:

O programa é constituído por 3 módulos com 16 sessões:

#### Módulo 1: Desenvolvimento Académico

Aprender para alcançar objectivos de vida

#### Módulo 2: Desenvolvimento Pessoal e Social

Quem sou e factores facilitadores da minha adaptação à sociedade  
Relações interpessoais e respeito pelos outros que pertencem a diferentes grupos  
Comportamentos e estratégias de saúde e bem-estar

#### Módulo 3: Desenvolvimento de carreira

Competências para a transição entre ciclos e plano pessoal de prosseguimento de estudos.  
Navegar no mundo do trabalho  
Revisão do plano de estudos e definição de objectivos de carreira  
Como procurar Trabalho  
Competências valorizadas pelos empregadores

### Horário:

As sessões decorrem no horário lectivo dos alunos, preferencialmente, no horário das disciplinas não curriculares.


### Dinamização das Sessões:

As sessões serão dinamizadas pela psicóloga Cristina Barreira em parceria com as Directoras de Turma e os Serviços de Psicologia e Orientação da escola.



### Anexo 3: Pedido de autorização aos Encarregados de Educação

---

<b>Programa Educacional para o Desenvolvimento da Carreira (PEDC)</b>	
---	---

Autorizo o meu educando (a) a participar no Programa educacional de desenvolvimento de carreira, no âmbito da investigação de mestrado em Psicologia da Educação e da Orientação, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, da Universidade de Lisboa, orientado pela docente Cristina Barreira. O programa decorre no horário das \_\_\_\_\_, **a partir de 10 de Fevereiro de 2011.**

Este programa visa desenvolver atitudes, valores e competências dos estudantes nos domínios académicos, sociais e vocacionais, particularmente com dificuldades de adaptação à escola. Neste sentido, espera-se que o programa possa melhorar o rendimento escolar dos alunos e contribuir para o bem-estar da comunidade educativa.

A Direcção Executiva \_\_\_\_\_

O Director de Turma/ Director de Curso \_\_\_\_\_

O Encarregado de Educação \_\_\_\_\_

---

## Anexo 4: Ficha de monitorização das sessões pelo investigador/professor

### Ficha de Monitorização da Sessão

1. Os alunos mostraram-se atentos e interessados na(s) actividade(s)

<b>Pouco Atentos e interessados</b>	1	2	3	4	5	<b>Muito Atentos e interessados</b>
---	---	---	---	---	---	---

2. O grau de participação dos alunos na(s) actividade(s) pode considerar-se

<b>Pouco Participativos</b>	1	2	3	4	5	<b>Muito Participativos</b>
---------------------------------	---	---	---	---	---	---------------------------------

3. A(s) actividade(s) serviu(ram) os objectivos propostos

<b>Pouco</b>	1	2	3	4	5	<b>Totalmente</b>
--------------	---	---	---	---	---	-------------------

4. Os alunos conseguiram terminar a(s) actividade(s) dentro do tempo proposto

<b>Nenhum</b>	1	2	3	4	5	<b>A totalidade</b>
---------------	---	---	---	---	---	---------------------

5. A(s) metodologia (s) e os matérias utilizados (s) na(s) actividade(s) pareceu(ram) motivar os alunos

<b>Pouco</b>	1	2	3	4	5	<b>Muito</b>
--------------	---	---	---	---	---	--------------

6. O ambiente em que a(s) actividade(s) decorreu(ram) favoreceu a expressão e participação aberta dos alunos

<b>De alguns</b>	1	2	3	4	5	<b>Da maioria</b>
------------------	---	---	---	---	---	-------------------

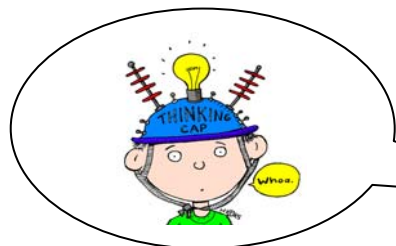
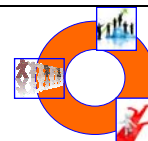
7. Foram alcançados os objectivos da sessão

<b>Nenhum</b>	1	2	3	4	5	<b>Na totalidade</b>
---------------	---	---	---	---	---	--------------------------

**Sugestões/Notas:**

## Anexo 5: Ficha de avaliação dos módulos pelo aluno

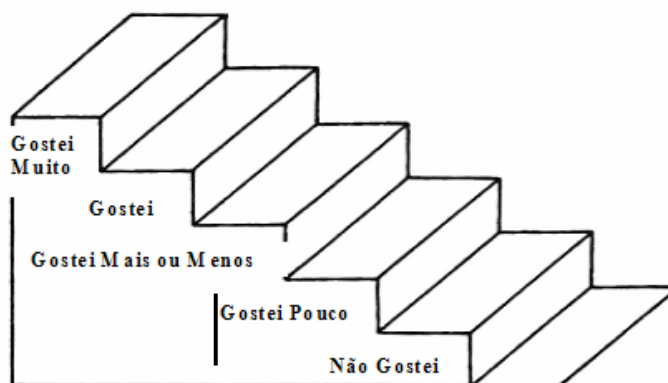
**Programa Educacional para o Desenvolvimento da Carreira (PEDC)**



Avaliação do Módulo 1

Reflectindo .....

1. Classifica o Módulo **“Aprender para Alcançar Objectivos de Vida”** quanto ao teu grau de satisfação, pintando a escada correspondente:



2. Indica as actividades deste módulo que ....

Tiveste mais dificuldade	Actividades	Achaste mais útil
<input type="checkbox"/>	Análise dos resultados obtidos no 1º período	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Definir objectivos para os próximos períodos	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Planificação do estudo	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Estratégias e técnicas de estudo	<input type="checkbox"/>

Programa Educacional de Desenvolvimento da Carreira Para Alunos CEF e PCA.  
Um Estudo Exploratório.

**3.** Acerca deste tema gostaria de saber mais sobre:

① \_\_\_\_\_

② \_\_\_\_\_

③ \_\_\_\_\_

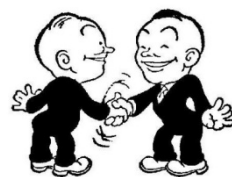
..... \_\_\_\_\_

**4.** Aconselhas os teus amigos a frequentarem este módulo?

☐ Sim

☐ Não

**Obrigada pela tua colaboração!!!**



## Anexo 6: Ficha de registo da assiduidade

---

<b>Programa Educacional para o Desenvolvimento da Carreira (PEDC)</b>	
---	---

<b>Turma:</b> _____	<b>Dia:</b> __feira	<b>Horário:</b> __: __ - __: __	<b>Sala:</b> _____
<b>Módulo:</b> _____	<b>Sessão N.º:</b> _____	<b>Data:</b> ____/____/____	

Aluno	Rubrica
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	
7.	
8.	
9.	
10.	
11.	
12.	
13.	
14.	
15.	

## Anexo 7: Questionário sócio-demográfico

### QUESTIONÁRIO DE DADOS PESSOAIS

Os dados que a seguir se pedem são confidenciais. Responde o mais verdadeiramente possível.

**Ano de escolaridade:**

**PCA** ☐ 7º ano ☐ 8º ano ☐ 9º ano ☐ Turma \_\_\_\_\_ Nrº \_\_\_\_\_

**CEF** ☐ Nome do Curso \_\_\_\_\_ Turma \_\_\_\_\_ Nrº \_\_\_\_\_

**Idade:** \_\_\_\_\_

**Sexo:** Feminino ☐ Masculino ☐

**Naturalidade:** Portugal ☐ Brasil ☐ S. Tomé ☐ Angola ☐ Cabo Verde ☐ Guiné ☐ Países do Leste Europeu (Moldávia, Rússia, Ucrânia, Roménia) ☐ Outro ☐ Qual? \_\_\_\_\_

**SASE:** Não ☐ Escalão A ☐ Escalão B ☐

**Já ficaste retido nalgum ano de escolaridade?** Não ☐ Sim ☐ Quantas vezes: \_\_\_\_ Em que Anos

**Este ano lectivo, és repetente?** Não ☐ Sim ☐

**Notas escolares (1º período deste ano lectivo):**


**Profissão do Pai:** \_\_\_\_\_

**Onde trabalha:** \_\_\_\_\_

**Habilitações académicas:** \_\_\_\_\_

**Profissão da Mãe:** \_\_\_\_\_

**Onde trabalha:** \_\_\_\_\_

**Habilitações académicas:** \_\_\_\_\_

**Obrigada pela tua colaboração!**



## Anexo 8: Planificação da sessão 2 do módulo 1 do PEDC

Programa Educacional para o Desenvolvimento da Carreira (PEDC)	
--	---

# MÓDULO 1

Sessão - Tema	Objectivos Gerais	Objectivos Específicos	Conceitos a Explorar	Actividade	Materiais	Duração
<p><b>2</b></p> <p><b>Desenvolvimento Académico</b></p>	<p>No final deste módulo os alunos deverão ser capaz de definir objectivos e metas académicas;</p> <p>Desenvolver e monitorizar o seu plano de estudo.</p> <p>Rever e desenvolver competências académicas necessárias para prosseguimento de estudos;</p>	<p>☒ Balanço dos resultados obtidos no 1º Período.</p> <p>☒ Interesses e motivações pelo estudo</p> <p>☒ Conhecer a definição de objectivos e modos de os operacionalizar;</p> <p>☒ Definir objectivos e metas de aprendizagem;</p>	<p>☑ Aprendizagem ao longo da vida</p> <p>☑ Auto-regulação de competências de realização académica</p> <p>☑ Transição</p> <p>☑ Planeamento académico ao longo da vida</p> <p>☑ Objectivos</p>	<p><u><b>Actividade 1:</b></u></p> <p>Análise dos resultados obtidos no 1º período</p> <p><u><b>Actividades 2:</b></u></p> <p>Objectivos para os próximos períodos</p>	<p>Ficha dados sócio-demográficos – Notas escolares (<b>1º período deste ano lectivo</b>);</p> <p>Ficha de estabelecimento de metas e objectivos académicos</p>	90 minutos

Aprender para Alcançar Objectivos de Vida

Competências e aprendizagens a desenvolver			
☑	Perseverança		☑
	Coragem		
	Respeito	☑	
		Integridade	☑
		Compaixão	
		Estabelecimentos de Objectivos	☑
			Resolução de problemas
			Tolerância
			Organização

## Anexo 9: Resultados da ficha de monitorização das sessões

### Módulo 1

		Questões da Ficha								
		1	2	3	4	5	6	7		
CEF	Nº da Sessão	2	4	4	4	4	4	4	4	
		3	3	3	4	3	3	3	3	
		4	3	3	3	3	3	3	3	
		5	3	3	3	3	3	3	3	
		6	3	3	3	3	3	3	3	
		16	16	16	17	16	16	16	16	
Média		3,2	3,2	3,4	3,2	3,2	3,2	3,2	3,2	
Mediana		3	3	3	3	3	3	3	3	
PCA	Nº da Sessão	2	4	4	4	4	4	4	4	
		3	3	3	3	3	3	3	3	
		4	3	3	3	3	3	3	3	
		5	3	3	3	3	3	3	3	
		6	3	3	3	3	3	3	3	
		16	16	16	16	16	16	16	16	
Média		3,2	3,2	3,2	3,2	3,2	3,2	3,2	3,2	
Mediana		3	3	3	3	3	3	3	3	

### Módulo 2

		Questões da Ficha							
		1	2	3	4	5	6	7	
CEF	Nº da Sessão	7	4	4	4	2	2	3	4
		8	5	5	4	2	5	3	4
		9	5	5	4	4	4	3	3
		10	5	5	4	4	4	3	4
		11	3	3	3	4	5	3	3
			22	22	19	16	20	15	18
Média		4,4	4,4	3,8	3,2	4	3	3,6	3,8
Mediana		5	5	4	4	4	3	4	

### Módulo3

		Questões da Ficha								
		1	2	3	4	5	6	7		
CEF	Nº da Sessão	12	4	4	5	3	5	3	4	
		13	4	4	5	3	5	3	4	
		14	3	3	4	3	4	3	3	
		15	4	3	4	3	4	3	3	
		16	4	4	3	3	5	3	3	
		17	3	3	3	3	3	3	3	
		18	3	3	3	3	3	3	4	
Média		3,6	3,4	3,9	3,0	4,1	3,0	3,4	3,5	
Mediana		4	3	4	3	4	3	3	3	
PCA	Nº da Sessão	12	4	4	5	3	5	3	4	
		13	4	4	5	3	5	3	4	
		14	3	3	4	3	4	3	3	
		15	3	3	3	3	4	3	3	
		16	3	4	3	3	5	3	3	
		17	3	3	3	3	3	3	3	
		18	3	3	3	3	3	3	3	
Média		3,3	3,4	3,7	3,0	4,1	3,0	3,3	3,4	
Mediana		3	3	3	3	4	3	3	3	



## Anexo 10: Resultados da ficha de avaliação dos módulos pelo Aluno

**Módulo\_1\_Satisfação\_Global**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não Gostei	2	6,7	7,7	7,7
	Gostei mais ou menos	11	36,7	42,3	50,0
	Gostei	8	26,7	30,8	80,8
	Gostei muito	5	16,7	19,2	100,0
	Total	26	86,7	100,0	
Missing	System	4	13,3		
Total		30	100,0		

**Módulo\_1\_dificuldades**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não seleccionado	24	80,0	92,3	92,3
	<b>Análise dos resultados</b>	2	6,7	7,7	100,0
	Total	26	86,7	100,0	
Missing	System	4	13,3		
Total		30	100,0		

**Módulo\_1\_dificuldades**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não seleccionado	22	73,3	84,6	84,6
	<b>Definição de objectivos</b>	4	13,3	15,4	100,0
	Total	26	86,7	100,0	
Missing	System	4	13,3		
Total		30	100,0		

**Módulo\_1\_dificuldades**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não seleccionado	13	43,3	50,0	50,0
	<b>Planificação do estudo</b>	13	43,3	50,0	100,0
	Total	26	86,7	100,0	
Missing	System	4	13,3		
Total		30	100,0		

Módulo\_1\_dificuldades

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não seleccionado	15	50,0	57,7	57,7
	Estratégias e técnicas de estudo	11	36,7	42,3	100,0
	Total	26	86,7	100,0	
Missing	System	4	13,3		
Total		30	100,0		

Módulo\_1\_utilidade

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não seleccionado	15	50,0	57,7	57,7
	Análise dos resultados	11	36,7	42,3	100,0
	Total	26	86,7	100,0	
Missing	System	4	13,3		
Total		30	100,0		

Módulo\_1\_utilidade

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não seleccionado	12	40,0	46,2	46,2
	<b>Definição de objectivos</b>	14	46,7	53,8	100,0
	Total	26	86,7	100,0	
Missing	System	4	13,3		
Total		30	100,0		

Módulo\_1\_utilidade

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não seleccionado	19	63,3	73,1	73,1
	<b>Planificação do estudo</b>	7	23,3	26,9	100,0
	Total	26	86,7	100,0	
Missing	System	4	13,3		
Total		30	100,0		

Programa Educacional de Desenvolvimento da Carreira Para Alunos CEF e PCA.  
Um Estudo Exploratório.

**Módulo\_1\_utilidade**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não seleccionado	14	46,7	53,8	53,8
	Estrategias e tecnicas de estudo	12	40,0	46,2	100,0
	Total	26	86,7	100,0	
Missing	System	4	13,3		
Total		30	100,0		

**Módulo 1\_Satisfação\_Geral**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	22	73,3	84,6	84,6
	Não	4	13,3	15,4	100,0
	Total	26	86,7	100,0	
Missing	System	4	13,3		
Total		30	100,0		

**Módulo\_2\_Satisfação\_Global**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Gostei	7	23,3	53,8	53,8
	Gostei muito	6	20,0	46,2	100,0
	Total	13	43,3	100,0	
Missing	System	17	56,7		
Total		30	100,0		

Programa Educacional de Desenvolvimento da Carreira Para Alunos CEF e PCA.  
Um Estudo Exploratório.

**Módulo\_2\_Dificuldade**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não seleccionado	6	20,0	46,2	46,2
	<b>Quem sou</b>	7	23,3	53,8	100,0
	Total	13	43,3	100,0	
Missing	System	17	56,7		
Total		30	100,0		

**Módulo\_2\_Dificuldade**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não seleccionado	6	20,0	46,2	46,2
	<b>Comportamentos e Estratégias de saúde</b>	7	23,3	53,8	100,0
	Total	13	43,3	100,0	
Missing	System	17	56,7		
Total		30	100,0		

**Módulo\_2\_utilidade**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	<b>Quem sou</b>	13	43,3	100,0	100,0
Missing	System	17	56,7		
Total		30	100,0		

**Módulo\_2\_utilidade**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	<b>Comportamentos e Estratégias de saúde</b>	13	43,3	100,0	100,0
Missing	System	17	56,7		
Total		30	100,0		

Programa Educacional de Desenvolvimento da Carreira Para Alunos CEF e PCA.  
Um Estudo Exploratório.

**Módulo\_2\_Satisfação**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	13	43,3	100,0	100,0
Missing	System	17	56,7		
Total		30	100,0		

**Módulo\_3\_Satisfação Global**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não Gostei	1	3,3	4,3	4,3
	Gostei pouco	2	6,7	8,7	13,0
	Gostei mais ou menos	6	20,0	26,1	39,1
	Gostei	11	36,7	47,8	87,0
	Gostei muito	3	10,0	13,0	100,0
	Total	23	76,7	100,0	
Missing	System	7	23,3		
Total		30	100,0		

**Módulo\_3\_Dificuldade**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não seleccionado	19	63,3	82,6	82,6
	<b>Comp transição entre ciclos</b>	4	13,3	17,4	100,0
	Total	23	76,7	100,0	
Missing	System	7	23,3		
Total		30	100,0		

**Módulo\_3\_Dificuldade**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não seleccionado	16	53,3	69,6	69,6
	<b>Navegar no mundo do trabalho</b>	7	23,3	30,4	100,0
	Total	23	76,7	100,0	
Missing	System	7	23,3		
Total		30	100,0		

Programa Educacional de Desenvolvimento da Carreira Para Alunos CEF e PCA.

**Módulo\_3\_Dificuldade**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não seleccionado	18	60,0	78,3	78,3
	<b>Revisão do plano</b>	5	16,7	21,7	100,0
	Total	23	76,7	100,0	
Missing	System	7	23,3		
Total		30	100,0		

**Módulo\_3\_Dificuldade**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não seleccionado	19	63,3	82,6	82,6
	<b>Como procurar trabalho</b>	4	13,3	17,4	100,0
	Total	23	76,7	100,0	
Missing	System	7	23,3		
Total		30	100,0		

**Módulo\_3\_Utilidade**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não seleccionado	6	20,0	26,1	26,1
	<b>Comp transição entre ciclos</b>	17	56,7	73,9	100,0
	Total	23	76,7	100,0	
Missing	System	7	23,3		
Total		30	100,0		

**Módulo\_3\_Utilidade**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não seleccionado	5	16,7	21,7	21,7
	<b>Navegar no mundo do trabalho</b>	18	60,0	78,3	100,0
	Total	23	76,7	100,0	
Missing	System	7	23,3		
Total		30	100,0		

Programa Educacional de Desenvolvimento da Carreira Para Alunos CEF e PCA.  
Um Estudo Exploratório.

**Módulo\_3\_utilidade**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não seleccionado	8	26,7	34,8	34,8
	<b>Revisão do plano</b>	15	50,0	65,2	100,0
	Total	23	76,7	100,0	
Missing	System	7	23,3		
Total		30	100,0		

**Módulo\_3\_utilidade**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não seleccionado	5	16,7	21,7	21,7
	<b>Como procurar trabalho</b>	18	60,0	78,3	100,0
	Total	23	76,7	100,0	
Missing	System	7	23,3		
Total		30	100,0		

**Módulo\_3\_satisfação**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	21	70,0	95,5	95,5
	Não	1	3,3	4,5	100,0
	Total	22	73,3	100,0	
Missing	System	8	26,7		
Total		30	100,0		

Programa Educacional de Desenvolvimento da Carreira Para Alunos CEF e PCA.  
Um Estudo Exploratório.

## Anexo 11: Cronograma da aplicação do PEDC na Turma CEF (Empregado de Andares em Hotelaria) e na turma PCA (8º ano)

CRONOGRAMA DO PROGRAMA EDUCACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA CARREIRA \_ CEF\_HOTELARIA

FEVEREIRO 2011

MÓDULO	PERÍODO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
		Ter	qua	qui	sex	Sáb	Dom	Seg	ter	qua	qui	sex	Sáb	Dom	seg	ter	qua	qui	sex	Sáb	Dom	seg	ter	qua	qui	sex	Sáb	Dom	Seg
Módulo 0 - Objectivos/Avaliação Inicial																		S1											
Módulo 1 - Desenvolvimento Académico																						S2		S3					

MARÇO 2011

MÓDULO	PERÍODO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31
		Ter	Qua	Qui	Sext	Sáb	Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sext	Sáb	Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sext	Sáb	Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sext	Sáb	Dom	Seg	Ter	Qua	Qui
Módulo 1 - Desenvolvimento Académico		S4	S5						Carnaval	S6																						
Módulo 2 - Desenvolvimento Pessoal e Social																S7						S8		S9					S10		S11	
Módulo 3 - Desenvolvimento de Carreira																																

ABRIL 2011

MÓDULO	PERÍODO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
		Sex	Sáb	Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sext	Sáb	Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sext	Sáb	Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sext	Sáb	Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sext	Sáb
Módulo 3 - Desenvolvimento de Carreira						S12		S13						Páscoa														S14	S15		

MAIO 2011

MÓDULO	PERÍODO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31
		Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sext	Sáb	Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sext	Sáb	Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sext	Sáb	Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sext	Sáb	Dom	Seg	Ter
Módulo 3 - Desenvolvimento de Carreira				S16		S16					S18	S19	Fim								Fim	aula	s									

JUNHO 2011

MÓDULO	PERÍODO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
		Qua	Qui	Sext	Sáb	Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sext	Sáb	Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sext	Sáb	Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sext	Sáb	Dom	Seg	Ter	Qua	Qui
Módulo 3 - Desenvolvimento de Carreira																															
Módulo 0 - Avaliação Final																							Fim								

Programa - Início a 17 de Fevereiro e Fim a 19 de Maio de 2011

Duração Global -

Módulo 0 - Objectivos/Avaliação Inicial/Final

Módulos 1: Desenvolvimento Académico

Módulos 2: Desenvolvimento Pessoal e Social

Módulos 3: Desenvolvimento de carreira

Módulos 1: Desenvolvimento Académico

Sessão 2 - Aprender para alcançar objectivos de vida

Sessão 3 - Aprender para alcançar objectivos de vida

Módulos 2: Desenvolvimento Pessoal e Social

Sessão 4 - Quem sou e factores facilitadores da minha adaptação à sociedade

Sessão 5 - Relações interpessoais e respeito pelos outros que pertencem a diferentes grupos

Sessão 6 - Relações interpessoais e respeito pelos outros que pertencem a diferentes grupos

Sessão 7 - Comportamentos e estratégias de saúde e bem estar

Módulos 3: Desenvolvimento de carreira

Sessão 8 - Competências para a transição entre ciclos e plano pessoal de prosseguimento de estudos.

Sessão 9 - Competências para a transição entre ciclos e plano pessoal de prosseguimento de estudos.

Sessão 10 - Navegar no mundo do trabalho

Sessão 11 - Revisão do plano de estudos e definição de objectivos de carreira

Sessão 12 - Revisão do plano de estudos e definição de objectivos de carreira

Sessão 13 - Como procurar Trabalho

Sessão 14 - Como procurar Trabalho

Sessão 15 - Como procurar Trabalho

Sessão 16 - Competências valorizadas pelos empregadores



# Programa Educacional de Desenvolvimento da Carreira Para Alunos CEF e PCA.

## Um Estudo Exploratório.

### CRONOGRAMA DO PROGRAMA EDUCACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DE CARREIRA \_ PCA

#### FEVEREIRO 2011

MÓDULO	PERÍODO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
		Ter	Qsa	Qui	Sex	Sáb	Dom	Seg	Ter	Qsa	Qui	Sex	Sáb	Dom	Seg	Ter	Qsa	Qui	Sex	Sáb	Dom	Seg	Ter	Qsa	Qui	Sex	Sáb	Dom	Seg
Módulo 0 - Objectivos/Avaliação Inicial	2ªfeira							S1																					
Módulo 1 - Desenvolvimento Académico	10:50 às																												
Módulo 2 - Desenvolvimento Pessoal e Social	12:30																												

#### MARÇO 2011

MÓDULO	PERÍODO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31
		Ter	Qsa	Qui	Sex	Sáb	Dom	Seg	Ter	Qsa	Qui	Sex	Sáb	Dom	Seg	Ter	Qsa	Qui	Sex	Sáb	Dom	Seg	Ter	Qsa	Qui	Sex	Sáb	Dom	Seg	Ter	Qsa	Qui
Módulo 1 - Desenvolvimento Académico	2ªfeira																															
Módulo 2 - Desenvolvimento Pessoal e Social	10:50 às																															
Módulo 2 - Desenvolvimento Pessoal e Social	12:30																															

#### ABRIL 2011

MÓDULO	PERÍODO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
		Sex	Sáb	Dom	Seg	Ter	Qsa	Qui	Sex	Sáb	Dom	Seg	Ter	Qsa	Qui	Sex	Sáb	Dom	Seg	Ter	Qsa	Qui	Sex	Sáb	Dom	Seg	Ter	Qsa	Qui	Sex	Sáb
Módulo 2 - Desenvolvimento Pessoal e Social	2ªfeira																														
Módulo 3 - Desenvolvimento de Carreira	10:50 às																														
Módulo 3 - Desenvolvimento de Carreira	12:30																														

#### MAIO 2011

MÓDULO	PERÍODO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31
		Dom	Seg	Ter	Qsa	Qui	Sex	Sáb	Dom	Seg	Ter	Qsa	Qui	Sex	Sáb	Dom	Seg	Ter	Qsa	Qui	Sex	Sáb	Dom	Seg	Ter	Qsa	Qui	Sex	Sáb	Dom	Seg	Ter
Módulo 3 - Desenvolvimento de Carreira	2ªfeira																															
Módulo 3 - Desenvolvimento de Carreira	10:50 às																															
Módulo 3 - Desenvolvimento de Carreira	12:30																															

#### JUNHO 2011

MÓDULO	PERÍODO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
		Qsa	Qui	Sex	Sáb	Dom	Seg	Ter	Qsa	Qui	Sex	Sáb	Dom	Seg	Ter	Qsa	Qui	Sex	Sáb	Dom	Seg	Ter	Qsa	Qui	Sex	Sáb	Dom	Seg	Ter	Qsa	Qui
Módulo 3 - Desenvolvimento de Carreira	2ªfeira																														
Módulo 0 - Avaliação Final	10:50 às																														
Módulo 0 - Avaliação Final	12:30																														

Programa - Início a 07 de Fevereiro e Fim a 20 de Junho de 2011

Módulo 0 - Objectivos/Avaliação Inicial/Final

Módulo 1: Desenvolvimento Académico

Sessão 2 - Aprender para alcançar objectivos de vida

Sessão 3 - Aprender para alcançar objectivos de vida

Módulo 2: Desenvolvimento Pessoal e Social

Sessão 4 - Quem sou e factores facilitadores da minha adaptação à sociedade

Sessão 5 - Relações interpessoais e respeito pelos outros que pertencem a diferentes grupos

Sessão 6 - Relações interpessoais e respeito pelos outros que pertencem a diferentes grupos

Sessão 7 - Comportamentos e estratégias de saúde e bem estar

Módulo 3: Desenvolvimento de carreira

Sessão 8 - Competências para a transição entre ciclos e plano pessoal de prosseguimento de estudos.

Sessão 9 - Competências para a transição entre ciclos e plano pessoal de prosseguimento de estudos.

Sessão 10 - Navegar no mundo do trabalho

Sessão 11 - Revisão do plano de estudos e definição de objectivos de carreira

Sessão 12 - Revisão do plano de estudos e definição de objectivos de carreira

Sessão 13 - Como procurar Trabalho

Sessão 14 - Como procurar Trabalho

Sessão 15 - Como procurar Trabalho

Sessão 16 - Competências valorizadas pelos empregadores

Módulos 0: Objectivos/Avaliação Inicial/Final

Módulos 1: Desenvolvimento Académico

Módulos 2: Desenvolvimento Pessoal e Social

Módulos 3: Desenvolvimento de carreira

Programa Educacional de Desenvolvimento da Carreira Para Alunos CEF e PCA.  
Um Estudo Exploratório.

## Anexo 12: Análise da assiduidade

---

Análise da Assiduidade																						
Nrº da Sessão																				Total Faltas	Média	Mediana
Turma	1ª	2º	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	9º	10ª	11ª	12ª	13ª	14ª	15ª	16ª	17ª	18ª	19ª			
CEF	2	0	0	1	0	3	1	1	1	2	2	1	0	0	2	5	5	1	0	27	1,421053	1
PCA	0	4	0	1	1	4	5	5	6	4	5	6	4	0						45	3,214286	4
																				72	2,317669	2,5

### **Anexo 13: Medianas e amplitudes dos resultados das Escalas EMAP e CD-SEI, no pré e pós teste**

---

Escala	Pré-teste		Pós-teste	
	Mediana	Amplitude	Mediana	Amplitude
Obtenção recursos sociais (EMAP)	12	7-20	12	8-20
Sucesso académico (EMAP)	28	18-44	27	17-39
Aprendizagem auto-regulada (EMAP)	32	16-45	33	24-51
T. livres e atividades extra curriculares (EMAP)	24	12-39	24	16-36
Auto regulatória (EMAP)	34	12-45	28	14-45
Ir ao encontro expetativas dos outros (EMAP)	12	8-20	12	7-20
Social (EMAP)	13	7-20	14	4-20
Apoio parental e comunitário (EMAP)	12	4-20	12	8-20
Obtenção recursos sociais (EMAP)	12	4-19	12	4-20
Escala EMAP Total	175	132-254	179	124-249
Planeamento de carreira (CD-SEI)	14	4-18	14	11-18
Questões género na carreira (CD-SEI)	14	4-19	15	10-19
Seleção das formações (CD-SEI)	13	4-13	13	11-18
Preparação para a procura de emprego (CD-SEI)	13	4-13	13	10-20
Procura de emprego (CD-SEI)	14	4-19	14	12-20
Definição de objectivos (CD-SEI)	13	4-20	14	10-10
Escala CD-SEI Total				

## **Anexo 14: Resultados escolares obtidos pelos alunos nos 3 períodos lectivos**

[illegible]